

**A comunicação intercultural ao nível da intervenção
pedagógica no ensino do português como língua
estrangeira a alunos chineses na China**

Cuicui Cheng

**Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
na Educação, Sociedade e Desenvolvimento**

Abril, 2016

Doutoramento em Ciências da Educação



A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como língua estrangeira a alunos chineses na China

Cuicui Cheng

Abril de 2016

Ao meu amor.

AGRADECIMENTOS

Finalizada uma etapa particularmente importante da minha vida, não poderia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta caminhada e contribuíram para o meu sucesso acadêmico.

Aos meus Pais, que me deram não só a vida mas principalmente a minha educação e condições de estudo, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio e coragem que sempre me transmitiram.

Aos meus familiares (sogros, tios, tias, primos e primas), pelo incentivo e convivência durante o meu caminho do doutoramento.

Ao meu marido, Jun Li, pela compreensão nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela convivência nestes três anos de orientação na investigação do doutoramento, pela paciência, pela confiança e pelo acompanhamento prestado. Obrigada por alargar os meus horizontes e por me fazer chegar até aqui!

À Professora Doutora Mariana Gaio Alves, pela motivação e pelo conhecimento passado nas aulas do meu primeiro ano do doutoramento.

Ao Professor Doutor Francisco Peixoto, pelo conhecimento partilhado nas aulas e pela ajuda no início da pesquisa e pelas dúvidas esclarecidas na defesa da minha monografia.

À Professora Doutora Leonor Santa-Bárbara, pelo apoio e pela disponibilidade na minha dissertação de mestrado, que abriu a janela para a minha investigação de doutoramento.

Ao professor Gu Fengxiang, o meu primeiro professor de português, pelo incentivo em continuar o meu caminho na área do ensino do português como LE na China.

Aos meus colegas de trabalho no Departamento de Espanhol e Português da Universidade de Línguas Estrangeras de Dalian, China, por todo o apoio e colaboração prestados ao longo destes seis anos do meu estudo no mestrado e

doutoramento, em especial: Dra. Fan Xiaoxia, professora Zhao Hongling, professora Han Ying, professora Fan Wenting, professor Zhou You e Dra. Shan Yu.

Ao Professor Doutor Manuel Assunção, reitor da Universidade de Aveiro, pela compreensão, pelo apoio incondicional durante o meu trabalho no Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro e na última etapa da elaboração da minha tese de doutoramento.

Ao Professor Carlos Morais, pelo excelente acompanhamento e por toda a ajuda e colaboração prestadas no meu trabalho no Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro.

Aos meus colegas de trabalho no Instituto Confúcio da Universidade de Aveiro, pela compreensão e pela paciência durante o trabalho, em especial: Jionghao Zhao, Xinliang Wang, Mai Ran.

A todos os meus professores do curso de doutoramento em Ciências da Educação, que me ensinaram muito, que contribuíram para o desenvolvimentos da minha tese e que me deram confiança para continuar o meu estudo.

A todos os colegas do curso de doutoramento, pela sua generosidade em partilhar os seus conhecimentos e pela troca de experiências.

Aos meus amigos, pelo apoio e incentivo incondicional, em especial: Sun Chunyue e Ge Song.

Às minhas colegas portuguesas de trabalho, professora Rita Pereira e professora Madalena Bizarro, pelo amável contributo na revisão do meu trabalho, pelo apoio incondicional e tempo despendido comigo de cada vez que precisei de ajuda.

A todos os professores e alunos que participaram neste estudo, pelas suas valiosas e imprescindíveis informações.

À Dra. Ana Cunha Baer e à Dra. Man Duo, pelo apoio sempre mostrado.

Por último, mas não menos importante, agradeço aos meus amigos, colegas de estudo/trabalho e a todos os professores e alunos, cujos nomes não mencionei, e a todas as pessoas que também contribuíram para esta tese.

Nestes três anos, tive a grande sorte de encontrar tantos professores, amigos, colegas simpáticos que me deram apoio nos momentos mais difíceis.

Muito obrigada! 谢谢!

RESUMO

A globalização aproxima os povos: o mundo chinês e o mundo português nunca tiveram uma relação tão estreita como a atual. Apesar de os portugueses terem ido os primeiros ocidentais a entrar na China com a chegada de Jorge Álvares a uma ilha chinesa, em 1513, e os últimos ocidentais a deixar o governo de um território chinês, com a transferência da administração portuguesa de Macau para a China a 20 de dezembro de 1999, nunca haviam sido registados, nos últimos séculos, grandes contatos ou intercâmbios comerciais e culturais entre a China e Portugal e entre o mundo chinês e o mundo lusófono, em comparação com os contatos entre o mundo chinês e outros mundos ocidentais: como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol.

Os objetivos gerais desta investigação são três:

- 1 - Reconhecer o papel do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no contexto do ensino-aprendizagem do português como LE na China.
- 2 - Promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos chineses no processo de aprendizagem da língua portuguesa na China.
- 3 - Analisar os métodos pedagógicos e de integração curricular para apoiar e desenvolver um ensino mais eficaz do português como LE na China.

O desenvolvimento do nosso trabalho articula-se em duas áreas científicas: Ciências da Linguagem e Ciências da Educação.

A abordagem metodológica utilizada é o estudo de caso, com recolha de dados primários realizada através de questionários, entrevistas e observação participante em profundidade, que permitiu a confirmação e/ou refutação das hipóteses levantadas, privilegiando a metodologia qualitativa.

Os resultados permitem estabelecer uma relação significativa, do ponto de vista pedagógico, entre a comunicação intercultural na educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino do português como língua estrangeira na China.

Contudo e de acordo com a nossa pesquisa, o maior problema que impede as

práticas pedagógicas para desenvolver as competências comunicativas no ensino, é a falta de materiais didáticos com estrutura para elaborar um programa de atividades coerentes e complementares nas aulas.

Palavras-chave: Comunicação intercultural; Intervenção pedagógica; Ensino do português como LE; Ensino do português na China.

ABSTRACT

The globalization has closed the distance between people: the relation between two “worlds” – China and Portugal- has never been such intimate like time of day. Starting from 1513 when Jorge Álvares reached an island of China, Portuguese became the first groups of westerners who entered China, and on 20 December 1999 Portuguese government handed over the governance of Macau to Chinese government, which marked the day that last groups of westerners withdrew from territory of China. In early centuries, comparing the interaction between China and other countries (like UK, France, Germany and Spain), China and Portugal, the two worlds have had such frequent interaction by today that they never had and so many records of commercial communications and cultural exchanges are being documented.

The purport of this research comprises the following three:

1. To re-recognize the role of the development of cross-cultural communication competence in teaching Portuguese as a foreign language
2. To promote and enhance the Chinese students’ cross-cultural communication competence in course of learning Portuguese in China.
3. To analyze the more effective teaching methods and the model of curriculum design with the purpose of facilitating and developing the teaching Portuguese to speakers of other languages in China.

Our research mainly pertains to two domains: linguistics and pedagogy

Case study is the main approach we have employed in research and analysis with the emphasis on qualitative analysis method. By undertaking questionnaire, interview and intensive participant observation, we complete the spicilegium of initial data. This method enables us to have a more extensive research perspective, with observation to various situations, to affirm or negate our research hypothesis.

The outcome of this research will proceed from the angle of pedagogy to build up the profound relations for and between cross-cultural communications in pedagogy

and the development of teaching practice of Portuguese as a foreign language in China.

Based on our research, the biggest obstacle in development of communication competence in teaching activities is the insufficiency of systematic teaching materials, which can further assist in developing coherent and integrated teaching programs.

Key Words: Cross-cultural communication; Teaching intervention; Teaching Portuguese to speakers of other languages;

RÉSUMÉ

Le décalage entre les hommes a été réduit par la mondialisation, la relation entre les deux «mondes» – Chine et Portugal – n'a jamais été aussi rapprochée qu'en cette période. Tandis qu'en 1513 Jorge Álvares parvenait à une île de Chine, faisant des Portugais la premier peuple occidental à être entré en Chine, le 20 décembre 1999, le gouvernement portugais remettait l'administration de Macao au gouvernement chinois, marquant ainsi le départ du dernier groupe occidental du territoire chinois. Pendant plusieurs siècles, et par rapport à d'autres pays (tels que l'Angleterre, la France, l'Allemagne et l'Espagne) qui ont des contacts avec la Chine, le Portugal n'a jamais eu autant de contacts fréquents ou de communications commerciales et culturelles avec la Chine qu'à cette époque.

Les objectifs généraux de cette recherche sont triples

1. Reconnaître le rôle du développement de la compétence communicative interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue portugaise à des locuteurs d'autres langues en Chine.

2. Promouvoir le développement de la compétence communicative interculturelle des étudiants chinois dans le processus d'apprentissage de la langue portugaise en Chine

Analyser des méthodes d'enseignement plus efficace et d'intégration du curriculum pour soutenir et développer un enseignement du portugais comme langue étrangère en Chine

Le développement de notre travail est structuré en deux domaines: la linguistique et la pédagogie.

La méthodologie de recherche et d'analyse principalement employée est l'étude de cas avec un recours plus marqué aux méthodes d'analyse qualitative. À travers l'administration d'un questionnaire, la conduite d'entretiens et l'observation participante approfondie, nous avons ainsi pu compléter la collecte primaire des données. Cette méthodologie nous permet d'adopter une perspective de recherche

extensive, qui en observant une diversité de situations, nous permet de valider ou réfuter nos hypothèses de recherche.

Les résultats de cette recherche procèdent depuis l'angle d'analyse de la pédagogie pour accumuler les relations profondes pour et entre la communication interculturelle dans l'éducation et les pratiques pédagogiques développées dans l'enseignement du portugais en tant que langue étrangère en Chine.

Selon nos recherches, le plus grand obstacle au développement de compétences de communication relatives à l'activité d'enseignement est le manque de matériaux d'enseignement systématiques qui sont à même de permettre le développement de programmes d'enseignement cohérents et intégrés.

Mots clés : Communication interculturelle; Intervention pédagogique; Enseignement du portugais comme langue étrangère; Enseignement du portugais en Chine.

摘要

全球化拉近了人们之间的距离：中葡两个“世界”的关系从未如当前这般密切。尽管从 1513 年乔治·阿尔瓦莱斯（Jorge Álvares）抵达了中国的一个岛屿开始，葡萄牙人成为首批进入中国的西方人群，直到 1999 年 12 月 20 日葡萄牙政府将对澳门的管辖权移交至中国政府，标志着最后一批西方人撤离中国领土，在前几个世纪中，与中国同其他国家的接触相比（如英国、法国、德国和西班牙），中葡两个世界从未有过像今天这样频繁的接触与商业、文化交流被记录在册。

本研究的主旨有三点：

1. 重识跨文化交际能力的发展在中国对外葡语教学领域的作用。
2. 促进中国学生在本国学习葡萄牙语过程中跨文化交际能力的提高。
3. 分析更为有效的教学方法和课程设置模式，以辅助和发展中国对外葡语教学。

我们的研究主要涉及两个领域：语言学与教育学。

我们主要使用案例研究法来进行研究与分析，侧重于定性分析的方法，通过问卷调查、访谈以及深入的参与观察法完成原始数据搜集。这种方法使得我们可以在更宽广的研究视角下，通过对各种情况的观察，肯定或否定我们的研究假设。

研究的结果从教学法这一角度出发，在教育领域中的跨文化交际和葡语作为外语在中国的实践教学发展二者之间建立颇具深义的关系。

根据我们的研究，阻碍教学活动中交际能力的发展的最大障碍是缺乏具有结构性的教材，从而借助教材开发连贯和完整的教学活动方案。

关键词：跨文化交际，教学干预，对外葡语教学，葡语教学在中国

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

LC – Língua Chinesa

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua Segunda

PLP – Países de Língua Portuguesa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Informações básicas dos professores participantes	122
Quadro 2. Os propósitos das diferentes partes do plano de investigação e os instrumentos utilizados na recolha e análise de dados	131
Quadro 3. A interação professor-aluno nas aulas de Português Elementar do primeiro ano	134
Quadro 4. A interação do professor-aluno nas Aulas de Laboratório do primeiro ano	136
Quadro 5. A interação do professor-aluno nas aulas de Conversação do primeiro ano	142
Quadro 6. A interação professor-aluno nas aulas de Português Elementar do segundo ano	150
Quadro 7. A interação professor-aluno nas Aulas de Laboratório do segundo ano	155
Quadro 8. A interação professor-aluno nas Aulas de Leitura do segundo ano ..	157
Quadro 9. A interação professor-aluno nas aulas de Português Intermédio do terceiro ano	161
Quadro 10. A interação professor-aluno nas Aulas de Tradução do terceiro ano	162
Quadro 11. A interação professor-aluno nas Aulas de Tradução oral do quarto ano	165
Quadro 12. Classificação dos temas dos trabalhos finais dos alunos	169
Quadro 13. Alguns exemplos para desenvolver os elementos culturais e linguísticos que facilitam a combinação entre culturas da LM e da língua-alvo	210

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. As funções do professor (Krashen, 1987)	45
Figura 2. A relação entre competência comunicativa e competência intercultural	51
Figura 3. Modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997, citado por Brancoa, 2011, p.43)	54
Figura 4. Interesses dos alunos sobre o mundo de LP apresentados pelos trabalhos finais	170
Figura 5. Interesse sobre os países/regiões de LP nos trabalhos finais	170
Figura 6. As opiniões dos alunos do primeiro ano sobre a língua e a cultura portuguesas na fase inicial de ensino-aprendizagem – anos letivos 2012-2013 e 2013-2014	177
Figura 7. As motivações dos alunos do primeiro ano que participam/não participam em atividades nas aulas.....	179
Figura 8. As atitudes positivas e negativas dos alunos sobre a aprendizagem do português fora da China.....	203
Figura 9. As motivações dos alunos que participam nos projetos de intercâmbio para estudar no exterior	205
Figura 10. Caraterísticas sobre duas fontes de informações culturais	208
Figura 11. Proporção das horas das aulas do professor nativo e não-nativo de LP	213

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. Objetivos gerais e objetivos específicos da investigação	3
2. Questões de investigação e hipóteses	5
3. Metodologia	7
4. Estrutura da tese	8
Palavras-chave	10
PARTE I	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
Introdução	12
1. Língua/linguagem, cultura e comunicação	15
1.1. O conceito de língua/linguagem	15
1.2. O conceito de cultura	19
1.3. O papel da língua e da cultura na comunicação.....	24
2. Interculturalidade e comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras e na aquisição de segunda língua.....	30
2.1. Comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras	30
2.2. A abordagem comunicativa intercultural e a aquisição/aprendizagem do português como LE	36
2.2.1. A abordagem comunicativa intercultural	36
2.2.2. A aquisição e a aprendizagem do português como LE	41
2.2.2.1. O papel do professor no processo da aquisição/aprendizagem de LE	45
2.2.3. O papel da LM no processo da aquisição/aprendizagem de LE ...	48
2.3. Competência comunicativa intercultural	51
3. Interculturalidade e ensino do português na China.....	58
3.1. A interculturalidade na China.....	58

3.2. O ensino do português na China	62
3.2.1 Os intercâmbios entre a China e os países lusófonos na área do ensino do português	63
3.2.2. Métodos utilizados no processo de ensino do português na China	66
3.2.3. A abordagem tradicional: o método mais controverso, o mais usado	67
3.2.4. A linguística aplicada e a abordagem comunicativa: dois elementos significativos para a reforma pedagógica no ensino do português como LE na China	69
4. A intervenção pedagógica no âmbito cultural para o ensino de LE.....	74
4.1. A transferência linguística e cultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	74
4.1.1. Atividades de tradução no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE	78
4.1.2. Análise do erro no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE	82
4.1.3. Comparação linguística e cultural entre duas línguas no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE	86
4.2. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica para o ensino de LE	89
4.2.1. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na aula de «Português Elementar».....	92
4.2.2. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Laboratório	94
4.2.3. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Conversação.....	97
4.2.4. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Leitura.....	99
4.2.5. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção	

pedagógica na Aulas de Tradução	101
4.2.6. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Gramática	103
5. O desenvolvimento da investigação do ensino de cultura na área de ensino-aprendizagem de línguas no Mundo	106
SÍNTESE GERAL	113
PARTE II	
ESTUDO EMPÍRICO	117
Introdução	118
1. Metodologia	120
2. Participantes	122
3. Instrumentos	124
4. Procedimentos	127
5. Análise e discussão dos dados	132
5.1. Análise descritiva das informações recolhidas através das observações participantes	132
5.1.1. O ensino para o primeiro ano	132
5.1.2. O ensino para o segundo ano	150
5.1.3. O ensino para o terceiro ano	160
5.1.4. O ensino para o quarto ano	165
5.1.5. Os trabalhos finais dos alunos para obter o diploma de licenciatura	168
5.2. Discussão dos resultados	172
5.2.1. Dados dos questionários	172
5.2.2. Dados das entrevistas	183
5.3. Outras variáveis relevantes na análise de intervenção pedagógica no âmbito cultural e o ensino-aprendizagem de português como LE	206
5.3.1. A interpretação da palavra “cultura portuguesa” nos <i>sites</i> da China	206
5.3.2. Duas vias para os alunos receberem informações/conhecimentos	

culturais durante o ensino	207
5.3.3. As semelhanças e diferenças culturais entre Portugal e a China que se podem apresentar nas práticas pedagógicas	209
5.3.4. Os papéis dos professores de português nativos e não-nativos...	213
SÍNTESE GERAL	215
PARTE III	
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	218
1. Conclusões	219
1.1. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o desenvolvimento da competência linguística no âmbito do ensino-aprendizagem do português como LE.....	221
1.2. A sensibilização dos alunos com diferentes níveis de português para a aceitação da cultura portuguesa no processo de ensino	223
1.3. O nível de interesse dos alunos pelas atividades de intervenção pedagógica no âmbito cultural.....	225
1.4. Os motivos que dificultam o desenvolvimento da formação da consciência intercultural dos alunos chineses no processo do ensino de línguas estrangeiras.....	227
1.5. Propostas curriculares de intervenção pedagógica cultural para os diferentes percursos no ensino do português	228
1.6. Princípios de utilização de materiais didáticos para o ensino cultural de LP na China.....	230
2. Considerações finais	232
2.1. Na área dos métodos do ensino.....	232
2.2. No aspeto do desenho do currículo	234
2.3. No aspeto do desenvolvimento das competências comunicativas interculturais nas práticas pedagógicas e do papel do professor.....	236
3. Recomendação	238
3.1. Sobre os alunos chineses.....	238
3.2. Sobre a nossa investigação no futuro.....	240

BIBLIOGRAFIA	243
ANEXOS	266
APÊNDICE I: Guião de entrevista ao aluno.....	267
APÊNDICE II: Guião de entrevista ao professor	274
APÊNDICE III: Questionário para professor	282
APÊNDICE IV. Os temas dos trabalhos finais dos alunos do quarto ano para obter diploma de licenciatura.....	287

INTRODUÇÃO

A língua está sempre ligada à cultura. Os valores culturais são, por sua vez, transmitidos predominantemente pela língua. Na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a competência comunicativa envolve também a competência do falante em termos culturais. A aprendizagem de uma LE contribui para que as pessoas tenham oportunidade de vislumbrar uma sociedade diferente daquela em que estão inseridas, através do contato com a cultura e os valores do país da língua-alvo. Uma nova língua torna-se uma porta aberta para uma nova cultura, mesmo quando não se viaja. O turismo e as questões de trabalho permitem à nossa sociedade que seja multicultural. O fato de a diversidade cultural ser entendida como dimensão essencial do diálogo intercultural fica cada vez mais evidente e conhecida, porque hoje em dia os povos estão mais perto uns dos outros; mas as diferenças culturais podem fazer-nos perder de vista o que temos em comum como seres humanos, constituindo assim a raiz de numerosos conflitos (UNESCO, 2009). Neste caso, é necessário mostrar a importância da diversidade cultural nos diferentes domínios de intervenção: línguas, educação e comunicação.

A globalização aproxima os povos: o mundo chinês e o mundo português nunca tiveram uma relação tão estreita como a atual. Apesar de os portugueses terem ido os primeiros ocidentais a entrar na China com a chegada de Jorge Álvares a uma ilha chinesa, em 1513, e os últimos ocidentais a deixar o governo de um território chinês, com a transferência da administração portuguesa de Macau para a China a 20 de dezembro de 1999, nunca haviam sido registados, nos últimos séculos, grandes contatos ou intercâmbios comerciais e culturais entre a China e Portugal e entre o mundo chinês e o mundo lusófono, em comparação com os contatos entre o mundo chinês e outros mundos ocidentais: como o inglês, o francês, o alemão e o espanhol. O próprio ensino da língua portuguesa, na China, só teve início em 1962, na Universidade de Línguas Estrangeiras de Beijing. Contudo, ainda nos anos 80 do século passado eram poucos os nativos de português que aprendiam chinês enquanto

na China apenas duas universidades tinham cursos de português, frequentados anualmente por umas três dezenas de alunos. Neste momento, porém, cada vez há mais empresas lusófonas a estabelecer contatos comerciais com parceiros chineses e vice-versa; cada vez há mais chineses a viver em Portugal, Brasil e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e, na China, as universidades que abriram ou pretendem abrir cursos de licenciatura de estudos portugueses já ultrapassam as vinte, sendo os seus licenciados enviados para trabalhar em Angola, Brasil, Portugal e outros países de língua portuguesa. Tal situação demonstra a importância social dada, na atualidade, a uma melhor comunicação intercultural entre o mundo de LC e da língua portuguesa. Neste sentido, e do nosso ponto de vista, o ensino do português como LE na China, afigura-se como prioritário, ou seja, a nossa intenção primeira nesta investigação é a de apoiar e desenvolver o ensino do português na China e contribuir, também, deste forma para a promoção da língua e da cultura portuguesas neste país.

Para realizar a nossa investigação nesta área, analisámos as atividades do ensino e aprendizagem de uma LE para a elaboração dos planos e das formas de intervenção pedagógica do ensino do português como LE na China. Durante o percurso como professora de língua portuguesa na China, a experiência mostrou-nos que o maior problema dos alunos chineses, no processo de aprendizagem, é o de não manifestarem interesse nos livros e nos materiais sobre a cultura, literatura e história dos PLP. Isso conduz a um outro problema, que é o de a língua perder a sua vitalidade e ser só um instrumento para arranjar emprego, fazer traduções escritas, etc. Os alunos chineses não gostam de comunicar com os estrangeiros em português, nem mesmo falar com professores estrangeiros na aula, por causa da dificuldade de comunicação, da limitada competência comunicativa e também da personalidade dos chineses, o que causa uma extrema dificuldade na obtenção de metas educacionais.

A LC e a língua portuguesa são, como as respetivas culturas, bastante diferentes, o que causa as maiores dificuldades aos professores portugueses, que por vezes não compreendem as ideias que os alunos chineses possam ter. Há, realmente,

uma grande distância tipológica entre estas duas línguas e culturas. Partindo da nossa experiência como docente de língua portuguesa a chineses, de investigadora sobre línguas e culturas da China e de Portugal, deparamo-nos constantemente com a importância da intervenção pedagógica cultural nas nossas aulas de português nas universidades de línguas estrangeiras na China. Também nos deparamos com a necessidade urgente e a obrigação inadiável de investigação sobre comunicação intercultural na educação, em favor da promoção do ensino do português a alunos chineses, a fim de melhor cumprir a nossa tarefa profissional.

Neste trabalho, procuramos chamar a atenção para desenvolver a intervenção pedagógica da cultura e língua portuguesa a estudantes chineses, não tanto sob a perspectiva dos resultados – da construção do conhecimento sobre itens linguísticos específicos –, mas focando-nos especialmente no processo de construção de competências comunicativas interculturais, conectando-o ao contexto social e cultural em que ele ocorre.

1. Objetivos gerais e objetivos específicos da investigação

Os objetivos gerais desta investigação são três:

1 - Reconhecer o papel do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no contexto do ensino-aprendizagem do português como LE na China.

2 - Promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos chineses no processo de aprendizagem da língua portuguesa na China.

3 - Analisar os métodos pedagógicos e de integração curricular para apoiar e desenvolver um ensino mais eficaz do português como LE na China.

Assim, ao privilegiarmos no nosso trabalho o desenvolvimento da competência da comunicação intercultural no processo de ensino-aprendizagem do português como LE na China, o objecto de estudo da nossa investigação apresenta-se

como uma intervenção pedagógica no âmbito cultural, o que ainda não é uma prática comum no campo pedagógico, particularmente no restrito contexto do ensino de português como LE na China. Este fato constitui-se, deste modo, como um elemento inovador.

O nosso trabalho pretende ajudar a criar um espaço intercultural, onde os professores de português possam orientar os alunos chineses na descoberta do valor e o significado da cultura no processo de aprendizagem de um LE. Com essa descoberta, o aluno será capaz de aceitar e de respeitar o outro num espaço de interculturalidade.

Importa, pois, sublinhar que esta investigação na área de educação, sociedade e desenvolvimento, assim como a sua representação em vários domínios, como por exemplo o do ensino, do interculturalismo e da comunicação intercultural, se focaliza na educação e nas culturas chinesa e portuguesa perante uma globalização, que, por ser cada vez mais intensa, exige urgentemente uma melhor compreensão entre os povos de países diferentes.

No contexto de aprendizagem formal de línguas estrangeiras, o estudo de comunicação intercultural conduz os aprendentes à competência comunicativa junto de membros de diversas culturas e abre um novo caminho para as aulas de línguas estrangeiras. É nossa intenção estabelecer uma relação entre a consciência intercultural, a competência intercultural e a melhoria da competência comunicativa intercultural nas aulas de línguas estrangeiras, especialmente nas aulas de português a alunos chineses, para encontrar os principais fatores que influenciam a eficácia do ensino da língua e também para resolver alguns problemas detetados no nosso trabalho de ensino.

Os objetivos específicos desta investigação são, em primeiro lugar, os de desenvolver uma análise que permita:

- (1) Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o desenvolvimento da competência lexical no âmbito do ensino-aprendizagem do português como LE.
- (2) Analisar a sensibilização dos alunos com diferentes níveis de português para a aceitação da cultura portuguesa no processo de ensino.
- (3) Identificar o nível de interesse dos alunos pelas atividades de intervenção pedagógica no âmbito cultural.
- (4) Apresentar os motivos que dificultam o desenvolvimento da formação da consciência intercultural dos alunos chineses.
- (5) Produzir novas propostas curriculares de intervenção pedagógica cultural para os diferentes percursos no ensino do português.
- (6) Reconhecer os papéis desempenhados pelos professores e pelos alunos no desenho curricular dos cursos de diferentes níveis e dos manuais (materiais, livros) utilizados nas aulas para melhorar a competência comunicativa intercultural dos alunos chineses.
- (7) Apresentar os principais valores e padrões de comportamento diferenciadores quer da cultura chinesa quer da cultura portuguesa.
- (8) Enfatizar a consciência da existência de diferenças culturais.
- (9) Analisar as propostas de abordagem e tratamento da cultura no ensino do português a chineses.

A nossa finalidade é ajudar à comunicação entre o mundo chinês e o mundo português, para minimizar os choques culturais, permitindo-nos interagir com sucesso com outras culturas.

2. Questões de investigação e hipóteses

A investigação realizada pretendia conhecer os problemas que preocupam quase todos os professores de português (na China e em Portugal), a fim de propor soluções, sustentadas em trabalho de pesquisa. De acordo com os objetivos do

presente estudo procurámos responder às seguintes questões:

(1) Como será possível orientar os alunos na construção de uma consciência da comunicação intercultural nas aulas de português como LE?

(2) Quais os papéis desempenhados pelas atividades de ensino-aprendizagem, pela elaboração dos planos e pelas formas de intervenção pedagógica no âmbito cultural e no âmbito linguístico?

(3) Como desenvolver a competência de transformação entre as regras da língua e as regras de comunicação?

(4) Como apresentar uma proposta para uma colaboração razoável de trabalho entre os docentes de LM portuguesa e os de LM chinesa?

Face às questões entre a comunicação intercultural e a intervenção pedagógica cultural nas aulas de português e face aos papéis dos professores de português nativos e não-nativos, estruturámos as seguintes hipóteses para a nossa pesquisa:

(1) A intervenção pedagógica no âmbito cultural, de acordo com os diferentes níveis de português, permite construir um sistema de diversidade cultural nas aulas e manter a vitalidade da consciência intercultural.

(2) O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural pode ser um novo objetivo do ensino-aprendizagem do português como LE na China, em lugar do objetivo tradicional - desenvolver as capacidades de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir.

(3) Uma intervenção pedagógica adequada aos níveis da língua dos alunos no âmbito intercultural pode desenvolver a competência de transformação entre as regras das línguas e as regras de comunicação entre duas culturas.

(4) O papel que os docentes de LM portuguesa e de LM chinesa desempenham

no processo de aprendizagem pode ter uma influência positiva ou negativa.

(5) Uma divisão das tarefas do ensino, baseada nos pontos fortes das diferentes disciplinas dos docentes com diferentes contextos de cultura e de LM, torna o ensino mais eficaz.

3. Metodologia

Sendo um instrumento de comunicação, a língua não pode ser ensinada ou utilizada separadamente da sua componente cultural, pois funciona como veículo, produto e produtor da cultura. A aquisição de uma nova língua, segundo a teoria de Krashen (1987, p.44), “é responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa: isto ocorre através da familiarização com a característica fonética da língua, decorrentes de situações reais, e pela assimilação de diferenças culturais e pela aceitação e adaptação à nova cultura.”

A expressão “competência de comunicação” popularizou-se a partir dos anos 70 do século XX, em Didáctica de Línguas. Na área pedagógica, o conceito de competência de comunicação foi desenvolvido por Hymes (1972) que ampliou o conceito de competência proposto por Chomsky (1969). A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

O ensino tradicional de LE na China está geralmente dividido em cinco disciplinas principais (aulas de conversação; aulas de audio-visual; aulas de escrita e gramática; aulas de leitura, aulas de tradução) que correspondem respetivamente às cinco habilidades/*skills* (falar, ouvir, escrever, ler e traduzir). Pode-se assim verificar que é viável desenvolver o modelo pedagógico tradicional de línguas estrangeiras na China tendo como base a abordagem comunicativa, cujo objetivo é viabilizar o desenvolvimento das habilidades de comunicação (falar, ouvir, escrever e ler), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. O presente trabalho pretendeu analisar as relações entre língua, cultura e comunicação nos

métodos de ensino de línguas, com ênfase nas influências de padrões culturais sobre os processos de comunicação nas aulas de línguas para centralizar o ensino da LE na comunicação e ensinar os alunos a adquirir uma competência de comunicação intercultural.

De acordo com Byram & Fleming (1998, p.12), no processo de aprendizagem de uma LE, “learners should model themselves on ‘the native speaker’, it is becoming apparent to teachers and their learners that successful cross-cultural communication depends on the acquisition of abilities to understand different modes of thinking and living as they are embodied in the language to be learnt, and to reconcile or mediate between different modes present in any specific interaction. This is not the ‘communicative competence’ on which people using the same language in the same, or closely related, cultures rely; it is an ‘intercultural communicative competence’, which has some common ground with communicative competence but which also has many unique characteristics”.

Por isso, introduz-se, na nossa investigação, a teoria de competência de comunicação intercultural no ensino do português a alunos chineses, suscitando uma hipótese: realizar a comunicação intercultural é o objetivo final da aprendizagem. Utilizando os conceitos de língua, cultura, interculturalidade, comunicação intercultural, abordagem comunicativa e competência comunicativa intercultural, apresenta-se uma linha teórica completa com todos os elementos relevantes no nosso estudo: a relação entre língua e cultura; a função da comunicação intercultural no ensino-aprendizagem de uma LE; o método utilizado para o desenvolvimento da comunicação intercultural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

4. Estrutura da tese

O nosso trabalho assenta em dois pressupostos fundamentais: a competência da comunicação intercultural dos estudantes universitários chineses e a intervenção pedagógica cultural no ensino da língua como cultura nas universidades da China.

definiam-se, por isso, duas linhas de investigação: a aplicação de comunicação intercultural na pedagogia do ensino do português a alunos chineses como LE; o impacto da intervenção pedagógica cultural no ensino do português para os estudantes chineses universitários.

O nosso trabalho encontra-se, desta forma, estruturado em quatro partes fundamentais:

Na primeira parte, expõem-se, na introdução, os objetivos gerais, os objetivos específicos, as questões de investigação e as hipóteses suscitadas nesta tese.

Na segunda parte, apresentam-se as fundamentações teóricas que orientam o presente estudo. Descobrem-se, nesta parte, as dinâmicas culturais para tornar o ensino mais eficaz e a aprendizagem mais ativa. Analisa-se a possibilidade de efetuar uma abordagem pedagógica fundamentada em desenvolver a competência comunicativa intercultural na área do ensino do português como LE na China. Apresentam-se, ainda, alguns estudos de referência sobre vários métodos de ensino.

A terceira parte versa sobre a metodologia utilizada na investigação, caracterizando-se os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de análise de dados e a discussão dos resultados, através de textos conclusivos, tabelas e gráficos.

Na quarta parte, as conclusões e recomendações visam propor uma síntese dos principais aspetos e respectivos resultados do presente estudo, complementados com recomendações.

Em Anexo: questionários, guiões de entrevistas e todos os dados referentes à investigação que poderão servir à comunidade académica como incentivo para futuras pesquisas.

Palavras-chave

- Comunicação intercultural
- Competência comunicativa intercultural
- Intervenção pedagógica cultural e intercultural
- Ensino do português como LE
- Ensino do português na China

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Introdução¹

A teoria pode estar muito distante da prática.

*Uma delas é ter consciência do melhor caminho a seguir,
a outra é achá-lo e conseguir segui-lo. (Krashen, 1982, p.1)*

Esta primeira parte tem como objetivo apresentar uma análise da literatura relevante na área da comunicação intercultural e do ensino do português como LE. Seguindo as bases e teorias de língua/linguagem e de cultura, será dada ênfase à visão pragmática da comunicação, focando a relação entre a língua, a cultura e a comunicação. Desenvolvem-se, na primeira fase, os conceitos de língua e de cultura, e também o papel da língua e da cultura na comunicação; apresenta-se a interculturalidade e a comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras e, a seguir, na aquisição de uma LS. Pretende-se situar a comunicação intercultural e a abordagem comunicativa intercultural num contexto de aquisição/aprendizagem do português como LE. Na última parte da fundamentação teórica, introduz-se, por fim, a visão que resulta do surgimento e do desenvolvimento da comunicação intercultural no âmbito cultural do ensino. Analisa-se a situação da intervenção pedagógica no âmbito cultural para o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos da América, na Europa e na China. Esta investigação torna-se necessária para pensarmos no processo do ensino da produção oral e da produção escrita de uma LE e para pensarmos acerca da realização da comunicação intercultural através de uma língua.

Ao longo da história da humanidade, língua e cultura são extremamente necessárias para a compreensão humana. Considera-se a língua como um fenómeno cultural e sociológico, produto de uma história e de uma cultura. Uma língua precisa de uma cultura, pois é a cultura que pode dar um sentido diferente à língua. As formas gramaticais, que servem como representação do pensamento abstrato, caracterizam o mérito de uma língua. O pensamento caracterizador de uma nação também se entende

¹ Todas as traduções feitas para a língua portuguesa são da responsabilidade da autora. Igualmente da responsabilidade da autora é todo o texto escrito em português, utilizando o Acordo ortográfico de 1990.

como cultura. A língua é a forma do pensamento e, também, um fator de identificação cultural.

A relação que se estabelece entre língua, cultura e comunicação intercultural no contexto do ensino-aprendizagem de LE é complexa. Como uma linguagem representa conceitos de comunicação, ideias e pensamentos num determinado contexto cultural, o ensino de línguas estrangeiras, como parte do processo mais amplo da educação, está ligado ao ensino de culturas, a fim de colocar a comunicação entre pessoas de diferentes países no mesmo contexto cultural – comunicar com a mesma língua. Para compreender a prática do ensino de LE, temos de introduzir o termo «linguagem». Por «linguagem», entendemos o código lógico de que as pessoas se servem para se entenderem e poderem construir referenciais comuns entre si. Uma língua é a linguagem que utiliza a palavra como sinal de comunicação. Quando as pessoas falam, têm sempre uma ordem, a chamada gramática da língua.

Na área do ensino de línguas na China, o professor normalmente ensina primeiro a gramática para que os alunos possam adquirir a capacidade de comunicar. Porém, isso não quer dizer que a língua e a cultura estejam separadas, porque a língua nunca é um sistema único, mas um conjunto de ações com a linguagem, a sociedade e a cultura interligadas. «Cada língua é um vasto sistema diferente dos outros no qual são ordenadas culturalmente as formas e as categorias pelas quais as pessoas não só comunicam como também analisam a natureza e os tipos de relações e de fenómenos, ordenam o seu raciocínio e constroem a sua consciência» (Whorf, 1956, p.252).

Assim, a língua é um reflexo e um instrumento de cultura que se transmite de geração em geração. É um conhecimento básico que o homem adquire na sociedade ao longo do tempo. Considera-se a língua como um processo de expressar ideias inerentes a todo o ato de fala, e o ensino de LE como uma ação interativa que utiliza uma LM e uma LE que se aprende – uma comunicação intercultural. Apesar disso, a maioria das pessoas que tenha vontade de aprender uma LE não se apercebe que tem também de alcançar a competência comunicativa intercultural.

A comunicação intercultural está muito presente na produção teórica na área do ensino de línguas estrangeiras. Há uma relação inseparável entre a comunicação intercultural e o ensino de LE como cultura. Contudo, poucas pesquisas se centraram numa língua e cultura determinadas, especialmente para a comunicação intercultural entre a cultura chinesa e uma cultura ocidental. Por isso, existe um vasto campo para realizar um trabalho significativo nesta área.

1. Língua/linguagem, cultura e comunicação

Neste ponto 1 aborda-se as questões relacionadas com o conceito de língua/linguagem, o conceito de cultura e o papel da língua e da cultura na comunicação.

1.1. O conceito de língua/linguagem

A língua não se confunde com a linguagem. A língua é apenas uma parte social da linguagem. Segundo Saussure (1966, p.25), a língua é «um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para possibilitar o exercício de tal faculdade pelos indivíduos. Considerada na sua totalidade, a linguagem é multiforme e heteróclita; cavalgando sobre diferentes domínios, ao mesmo tempo físico, fisiológico e psíquico, ela pertence ainda ao domínio individual e ao domínio social; ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, e é por isso que não sabemos como determinar a sua unidade. (...) A língua é um todo em si mesmo e um princípio de classificação. Uma vez que nós lhe atribuímos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.»

Entende-se assim por «língua» um meio que qualquer ser humano utiliza para realizar uma atividade sociocultural básica, cuja estrutura serve a uma função cognitiva ou comunicativa. Embora a língua não seja considerada como única ferramenta a ser utilizada no processo da comunicação, ela produz os significados das palavras que servem para realizar a função interpessoal da linguagem. A teoria funcionalista considera a língua como um instrumento funcional de comunicação – um instrumento de interação social – que tem de funcionar comunicativamente. Cada abordagem funcionalista de uma língua tem como problema básico o de verificar como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os falantes da língua comunicam eficientemente. Por isso, todo o tratamento

funcionalista de uma língua põe sob exame a competência comunicativa. Segundo Lima, Martinez e Filho (1979, p.13), a língua é um produto cultural, em parte, produto e, em parte, condição de cultura. «A língua tem de criar constantemente novos substantivos, categorias, formas de expressão, de aperceber e definir novas relações. Tem de ser capaz de integrar novas funções e necessidades, culturais, sociais e críticas. São essas adaptações que constituem não só a história de uma língua como a prova da sua vitalidade» (Macedo, 1983, p.55).

Os falantes usam a linguagem como um meio de participar num ato de fala, as pessoas expressam os seus pensamentos pessoais e estabelecem relações entre si através da comunicação. Trata-se da linguagem como um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural. Krashen (1993, p.103) aponta que «a linguagem é produção humana acontecida na história; produção que – construída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência». Na história da comunicação humana, a linguagem tem também uma função social e comunicativa, pois é através da língua que se adquirem conceitos sobre o mundo, adaptando-se da cultura e da experiência dada pela sociedade de onde essa língua vem. É a linguagem a forma como se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de ser humano. O estudo da língua é essencial e, sem ele, não podemos avançar muito na área da linguagem.

A linguagem, que se expressa através da língua, tem as suas funções. Pode ser verbal ou não-verbal. As pessoas fazem uso da linguagem verbal e também da não-verbal para comunicar. A linguagem verbal, que é a estudada pela linguística, é o código que utiliza a palavra falada ou escrita; qualquer outro código que não utilize sinais verbais, nem palavras, é a linguagem não-verbal. No nosso trabalho, dá-se mais atenção à investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem da linguagem verbal, como forma de estabelecer uma comunicação intercultural eficaz, usando as línguas. Considera-se a linguagem como base para a antropologia filosófica desde o século XX, um dos primeiros frutos da semiótica moderna. Morris (1975, p.235) afirma que

«tudo que é caracteristicamente humano depende da linguagem. O ser humano é, em primeira instância, o animal falante. O discurso representa o mais essencial – mas não o único – papel no desenvolvimento e na preservação da identidade humana e de suas aberrações, assim como faz no desenvolvimento e na manutenção da sociedade e de suas aberrações».

A LE, no nosso trabalho, tem o sentido de uma outra língua inserida numa outra cultura, de um outro país, pela qual se desenvolve um interesse autónomo ou institucionalizado (por exemplo, o ensino em universidades) em conhecê-la ou em aprender a usá-la. A aprendizagem de uma LE inclui o estudo de todo o conteúdo das culturas que lhe estão associadas. Uma língua muda com o tempo e o pensamento. A linguagem dá a imagem da cultura e depende do meio social em que os conceitos são desenvolvidos e construídos de maneira diferente ao longo do processo histórico. Tylor (1977) entendia a linguagem como parte da cultura.

A palavra «língua/linguagem» em chinês simplificado é «语言» (yǔ yán) ou «话» (huà); em chinês tradicional é «語言» ou «話». O carácter «语» ou «語» representa «palavra», «língua natural», «linguagem corporal», «provérbio», «falar» e «dizer». (Moderno dicionário de LC, 2010, p.2427) Antigamente, este carácter significava «minha palavra» e «minha voz», pois o radical «讠» ou «言» tem o significado de «palavra» e «voz»; o radical do lado direito «吾» é «eu», «meu» e «minha», a palavra «语言» pertence à categoria «ideogramas compostos». O carácter «话» significa «linguagem» e «falar/dizer» (Moderno dicionário de LC, 2010, p.776). O radical “舌” representa «língua» (órgão dentro da boca). A diferença entre «语言/語言» e «话/話» é evidente. Os chineses usam «语言/語言» como um instrumento de comunicação que pode ser entendido como um código e um sistema simbólico. Por sua vez, geralmente a palavra chinesa «话/話» usa-se para referir o processo de comunicação entre pessoas e as palavras que são ditas. «语言/語言» tem um significado mais amplo do que «话/話». «语言/語言» pode ser o meio da comunicação e também linguagem escrita, falada, gestual, etc., mas «话/話» está

ligado sempre ao órgão – língua –, ou seja, tem de se referir sempre às palavras com voz. Por exemplo, em chinês, pode dizer-se «falar+话», e «usar /aprender+语言». Quando uma pessoa diz «aprender+话», isso significa que aquela pessoa quer repetir o que as outras pessoas falam. O conceito de «língua» na China é absolutamente igual ao de Portugal, mas a expressão de «língua» em chinês divide-se em duas formas. Porém, a palavra «linguagem» tem uma outra forma em chinês que é «言语/言語» (yán yǔ), usando-se mesmo os dois caracteres chineses da palavra «língua» (语言/語言) em ordem contrária, ou seja, refere-se a atividades para aprender e usar língua, tendo funções comunicativas, simbólicas e generalizadas.

Na China, a língua oficial é o mandarim, mas quando dizemos que uma pessoa fala chinês, não quer dizer só o mandarim, porque existem na China 129 dialetos. O mandarim, antigamente, era também um dialeto, que se tornou a língua padrão/oficial da China em 1956. Todos os chineses usam os mesmos caracteres chineses (caracteres simplificados ou caracteres tradicionais), mas as pessoas de diferentes regiões têm ainda dificuldade em realizar a comunicação, ou nem mesmo conseguem comunicar na língua falada, porque as pronúncias desses dialetos têm grandes diferenças. Reconhecemos que falar a mesma língua não é uma condição suficiente para que exista comunicação com o outro. Na China, para se compreender melhor as pessoas de diferentes regiões, é preciso dar tempo para o estabelecimento da comunicação; respeitar o ritmo e o estilo dos dialetos. Em síntese, a visão descrita anteriormente apresenta, na cultura chinesa, a língua como um instrumento de fala e sistema de comunicação entre pessoas, que está inicialmente ligada à voz humana, à língua de sinais ou à linguagem corporal. A linguagem que usamos no dia a dia não é apenas puramente um código mas também uma personalidade cultural com a finalidade principal de estabelecer e manter relações sociais.

O fenómeno da linguagem humana é um exercício da fala em sociedade. Os seres humanos são conhecidos por terem a linguagem na sua natureza. Borba (2003, p. 45) assume que «a linguagem humana é apenas uma aptidão ou capacidade que se

manifesta por meio de conjuntos organizados e que se chama língua e de que as comunidades se servem para a interação social». Uma língua pode servir para comunicação de grandes dimensões desde a casa, a rua até a escola, o trabalho e outros meios culturais. «(...) linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão» (Soares, 2002, p.16). Percebe-se que a língua é veiculadora de ideologias e intenções. Na área do ensino-aprendizagem de uma LE, os educadores devem ter a consciência de que a transmissão de conhecimento não inclui só as regras da língua (gramática), mas os diversos conceitos de língua, de linguagem, de cultura e de comunicação intercultural, uma vez que os alunos recebem uma LE e, ao mesmo tempo, uma cultura diferente.

Como toda a gente usa a mesma gramática chinesa, o que causa a dificuldade de comunicação é a pronúncia. Considera-se que a língua tem um papel fulcral no desenvolvimento pessoal e cultural do indivíduo, pois é um elemento básico da identidade das pessoas nas suas relações com os outros.

Vivendo nós numa sociedade multicultural e multilingue, o multiculturalismo passa, em primeiro lugar, pela consciência de que uma língua é naturalmente multicultural, um espelho bem multifacetado de culturas. A falta da consciência deste fato leva certamente a muitos mal-entendidos. O ensino de LE tem a responsabilidade de apresentar as dificuldades de interação entre duas culturas distintas/línguas diferentes e a necessidade de uma preparação intercultural, e também de mostrar o que é necessário para facilitar essa interação e abrir um caminho para se chegar a uma preparação intercultural. O foco do nosso ensino, nesse momento, não é apenas as construções e as regras da língua, mas a melhor forma de se comunicar com um enfoque mais cultural.

1.2. O conceito de cultura

A palavra cultura, no mundo ocidental, é de origem latina, devindo sendo etimologicamente «do verbo colere (cultivar ou instruir) e do substantivo cultus

(cultivo ou instrução)» (Keesing, 1972, p.49). A palavra apareceu no fim do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada e um novo uso da palavra só ocorreu no século XVIII, em França e em Inglaterra. No início do século XIX, o termo era usado equivalendo-se à palavra «civilização». Só no século XIX o conceito recebe a atenção dos antropólogos, ganhando um sentido igual ao que tem hoje. De qualquer modo, o conceito de cultura, hoje em dia, ampliou-se e tornou-se mais complexo, especialmente na área das ciências sociais.

No que diz respeito ao conceito «cultura», em primeiro lugar, devemos ter presente que a palavra é usada genericamente para falar da totalidade dos valores e das atividades humanas. A definição para o termo «cultura», neste sentido, tem a ver com tudo o que é produzido pelo ser humano, que não seja próprio da natureza. Tylor foi o primeiro a formular o conceito de cultura do ponto de vista antropológico, na obra *Primitive Culture*, publicada em 1871. O autor propõe uma definição de cultura como: «tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade» (Tylor, 1977, p.8). Entende-se, neste sentido, a cultura como uma forma de vida de um grupo de indivíduos, um conjunto dos comportamentos de aprendizagem, que é transmitido de geração em geração por meio da língua.

Sendo um meio comum de viver a vida na sua totalidade por parte de uma comunidade humana, a cultura é um todo complexo que inclui conhecimentos, tradições ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. A cultura tem sido considerada como o desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano; os indivíduos que vivem em conjunto numa sociedade partilham cultura, sendo «como uma lente através da qual o homem vê o mundo. (...) São considerados as questões de ordem moral, valores, comportamentos e posturas corporais como heranças culturais» (Laraia, 2005, pp.67-68). A cultura é igualmente «composta de estruturas psicológicas por meio das quais os indivíduos

guiam as suas condutas e comportamentos, e, assim, são aceites pelos seus membros» (Geertz, 1989, p.25).

Entende-se a cultura também como uma ferramenta poderosa para a sociedade humana que determina a maneira de pensar do indivíduo. A identidade pessoal e social numa sociedade passa por um processo de construção cultural que aceita as diferenças, a fim de construir uma sociedade de pertença comum à humanidade. Pessoas de diferentes culturas, ou seja, pessoas que falam línguas diferentes, têm diferentes perfis culturais. O conceito de cultura é um conteúdo importante das ciências sociais e das ciências da educação, abrangendo questões relativas à diversidade cultural e religiosa, ao preconceito racial, ao respeito das identidades, de entre outras manifestações sociais. Para Silva (2008, p.47), «(...) a cultura é hoje considerada como o objecto próprio da antropologia, interessada no estudo da diversidade na cultura, de distintas culturas, manifestações concretas de determinados grupos humanos em determinados momentos da história actual ou passada». Hoje em dia, a diversidade cultural está sempre presente na nossa vida, pois convive-se numa sociedade cada vez mais multicultural e multilingue. Fleury (1999, p.3) afirma que a diversidade cultural é definida como «um mix de pessoas com identidades diferentes interagindo no mesmo sistema social». A diversidade cultural passa primeiro pela consciência de que uma língua é uma produção multicultural. Apresenta-se *cultura* como «uma característica única de um grupo social, que abrange valores e normas partilhadas pelo grupo» (Brett, 2000, p.98). Cada grupo de indivíduos possui a sua identidade cultural e para conviver com outras culturas é preciso respeitar as diferenças existentes em cada indivíduo.

Em chinês, o termo «cultura» é «文化» (wén huà). De acordo com a origem do carácter «文», o radical em cima «丂», que se parece com um coração humano, significava «ética»; o radical «一» tem um sentido de «cobertura»; o radical «乂» é «comunicação» mas indica, especialmente, a comunicação sexual – todo o carácter significará que as pessoas devem esconder a comunicação sexual com a sua ética. Em

relação ao carácter «化», o radical da esquerda «亻» quer dizer «pessoa», da direita «匕» significa «faca». Todo o carácter significará «uma pessoa separa primeiro e depois integra uma coisa com faca», ou seja, «resolver, digerir, integrar». Os dois caracteres juntos, «文化» (wén huà), mostram que se acordava na premissa de esconder a relação sexual, dissolvendo-se esta ideia em toda a consciência do ser humano para prestar sempre atenção ao comportamento do indivíduo. Os seres humanos, de forma distinta das plantas e dos animais, são seres vivos com a consciência cultural.

Na cultura chinesa, conforme a ideia do livro *周易(Zhouyi)*², o carácter «文» é «saber que se cruzam o céu e a terra; são uma unidade dos opostos Yin e Yang; complementam-se e trocam-se qualidades fortes e suaves – saber a teoria em que se excluem e se apoiam dois opostos, reconhecer que as mudanças são inevitáveis; restringir os nossos comportamentos sob a orientação desses conhecimentos – seja mais exigente consigo próprio, mas menos com os outros; cultive a moral; regule a família para todos os membros conviverem e atuem juntos em harmonia; governe o país conforme o caminho certo; faça um mundo justo.³» Segundo a indicação do mesmo livro, o carácter «化» é «ensinar a agir e alterar as propriedades e os comportamentos», sendo esse o processo e os meios para a geração, a transmissão, a difusão das normas comuns do ser humano. Na cultura tradicional chinesa, o termo «文化⁴» (cultura) tem a ver com «céu, terra, ser humano e tempo variável» que são os quatro elementos do espírito da filosofia da China antiga. «文» é o fundamento e a ferramenta no sistema da cultura, incluindo língua/linguagem e caracteres; «化» tem a ver com o espírito do iluminismo, sendo realmente o foco do termo «文化» que há regras comuns nas atividades mentais e nas atividades físicas do ser humano.

² Conhecido por I Ching, o livro das mutações da dinastia Zhou. É um texto clássico chinês, sendo considerado o fundador da civilização chinesa. A ideia central do livro é o conceito de mutação.

³ Tradução nossa. O texto original em chinês é «知道天地相交、阴阳互依、刚柔并济、相反相成之道，通其变化，知其必然，并以之律己、齐家、治国、平天下，谓之‘文’».

⁴ A palavra «cultura» foi traduzida primeiro pelo japonês com estes dois caracteres «文化» – no século XIX, os japoneses usavam caracteres chineses para traduzir e nomear as palavras científicas ocidentais – com sentido igual ao seu conceito no contexto ocidental. Antigamente o conceito de cultura estava intimamente relacionado com a filosofia da China antiga, não tinha o sentido igual ao que consideramos hoje. Como consequência, existe uma grande mudança do conceito de cultura entre a LC antiga e a moderna.

Neste contexto, entende-se cultura como um meio de adaptação do ser humano aos diferentes ambientes em que vive, pelo que a cultura de uma pessoa forma o seu mundo; países diferentes têm as suas diferentes culturas políticas e sociais, também os seus estilos intelectuais. No entanto, a cultura faz parte de toda a vida do ser humano, que se transforma conforme o crescimento e os conhecimentos adquiridos em todos os percursos de vida.

Para Eagleton (2011, p.9), «a cultura é considerada somente o termo ‘natureza’», pois, na sua definição etimológica, cultura é um elemento que deriva da natureza, da sua transformação pela ação humana. No entanto, na LC moderna, usa-se a palavra «文化», que significa cultura como resultado de muito estudo. Pode dizer-se «alguém tem/não tem cultura» com o sentido de que uma pessoa é bem-educada, ou mal-educada; um outro exemplo, a expressão «aprender a cultura», em chinês, quer dizer aprender quaisquer conhecimentos na escola. A cultura é obtida pela aprendizagem, « (...)tendo uma relação estreita com o ‘adquirido’» (Silva, 2008, p.46), não é genérica ou um talento inato – «natureza», sendo um resultado da inserção e da formação do ser humano em determinados contextos sociais. Ressalte-se que os antropólogos não usam o termo «culto» ou «inculto» e nem fazem juízo de valor sobre qualquer cultura, pois consideram que não existem culturas superiores nem inferiores, mas apenas diferentes.

A cultura é ainda considerada como um sistema de ideias, mais concretamente um sistema simbólico. O símbolo é a base que expressa a cultura de um indivíduo. A mais importante das formas de expressão de cultura é a língua/linguagem e os caracteres/palavras escritas. A comunicação promove a assimilação da cultura, pois a experiência e o pensamento de um indivíduo são transmitidos aos outros através da língua, pelo que a linguagem humana é um produto da cultura. No entanto, este sistema simbólico inclui também outras manifestações, tais como imagem, expressão corporal e interpretação analítico-comportamental. Os símbolos juntam vários significados diferentes e, ao mesmo tempo, evocam emoções e sentimentos,

impulsionando o ser humano a agir. Pode dizer-se que todo o sistema cultural arraiga-se profundamente no pensamento humano através de um sistema simbólico muito vasto. As pessoas interpretam todas as coisas que estão perante os seus olhos segundo este sistema simbólico. As atividades da cultura são facilmente observáveis, mas os sentidos que transmitem não podem ser compreendidos diretamente, é preciso situá-los no contexto da cultura. A interpretação dos vários símbolos, numa determinada cultura, para saber os seus verdadeiros significados torna-se o método mais importante de reconhecer o espírito humano na área de estudo da antropologia, da linguística e de outras ciências sociais.

A cultura é fator primordial no desenvolvimento linguístico do indivíduo; a linguagem é um meio de comunicação e é também cultural, pois recebe a influência do contexto cultural. Portanto, considera-se, no processo de ensino-aprendizagem de LE, a cultura como um conjunto de ações culturais – o que fazer, o que dizer, o que pensar, etc., todos os modos, hábitos, crenças, entre outros. Sendo um código simbólico através do qual as «mensagens» podem ser transmitidas e interpretadas, considera-se a cultura como o resultado da acumulação das «mensagens» e das ações do ser humano, que inclusive altera a própria natureza, pelo que se torna necessário compreender a época em que se vive e consequentemente o *background* intelectual do que está a analisar-se.

O conceito de cultura é, por consequência, um tema bastante amplo, que pode ter entendimentos muito diversos. No nosso trabalho daremos enfoque a um dos aspetos que envolve a cultura, ou seja, o estudo da língua, com repercussões na educação, no processo de ensino-aprendizagem de LE, que tem como elementos norteadores o professor, os alunos e os métodos de ensino.

1.3. O papel da língua e da cultura na comunicação

Língua e cultura são duas características básicas do ser humano. Tanto a língua como a cultura mudam conforme a comunidade social está estruturada e conforme a

época em que se vive, pois todos os seres humanos precisam de comunicar numa língua e comportar-se segundo alguma cultura, adaptando-as para satisfazer as suas necessidades comunicativas e respeitar as características individuais. Apresentamos, a seguir, o papel da língua e da cultura na comunicação, que se considera favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência intercultural e que torna realizável a comunicação adequada entre culturas distintas.

A palavra «comunicação» em chinês é «交际/ jiāo jì» (existem ainda mais formas para expressar o sentido de «comunicação» em chinês mas, no nosso trabalho, usamos a forma «交际»). O carácter «交/ jiāo» parece uma pessoa de pé, com as pernas cruzadas, pois é um carácter que se baseia em hieróglifos, significando cruzar/cruzamento e encontrar/encontro. O carácter «际/ jì» significava que «se interseam duas paredes». No termo «交际», o carácter «际/ jì» já perdeu o seu significado original, tendo um sentido de «relação entre pessoas ou quaisquer coisas/assuntos». Os dois caracteres ficam juntos para expressar o cruzamento de pessoas. Como língua e cultura estão profundamente interligadas com toda a vida do ser humano, acompanhando todas as atividades dos indivíduos, «o cruzamento/encontro de pessoas» é «cruzamentos/encontros» de língua e de culturas. Os processos de globalização contribuem para que se produzam mais «cruzamentos/encontros» de línguas e culturas de modo mais sistemático, facilitando consideravelmente a comunicação intercultural. O diálogo entre culturas diferentes é uma forma básica da comunicação intercultural; deste modo, como qualquer sistema de sinais convencionais, a linguagem permite-nos realizar essa comunicação. A possibilidade de as diversas culturas se expressarem como uma comunicação harmoniosa entre comunidades diferentes só parece possível numa sociedade em que os indivíduos criam competências de interação em ambientes diversos com os meios de comunicação, produzindo as suas próprias exposições orais ou escritas, para facilitar o processo de integração e adaptação dos indivíduos ao nível da comunicação intercultural. Utilizar as estratégias verbais para compensar as falhas na comunicação intercultural é uma questão de importância crescente, especialmente na área do ensino

de uma LE, pois o desenvolvimento das estratégias verbais na comunicação intercultural pode melhorar a competência de produzir, ou entender, a fala entre os públicos de diferentes culturas.

Neste sentido, a comunicação é permeada pela língua e pela cultura de cada interlocutor, e para realizar a ação comunicativa tem de se entender os valores sociais e culturais dos grupos e dominar a língua com que se interage.

Entende-se a comunicação como uma característica humana essencial e uma necessidade social fundamental. Menezes (1973, p.147) propõe que o processo de comunicação seja considerado como fundamento da vida social. No nosso trabalho, a comunicação é a linguagem em ação num contexto de atividade cultural; o ensino de LE é um processo para que se encontrem maneiras de pessoas de diferentes comunidades comunicarem adequadamente. A comunicação, de um modo geral, é um processo evolutivo. Quando comunicamos, tentamos inserir o nosso pensamento e o comportamento num contexto de comunicação, compartilhando informações ou até uma atitude.

O processo de comunicação pode ser entendido como o modo pelo qual se dá, entre pessoas, o intercâmbio de mensagens – ideias, conhecimentos, experiências e sentimentos, etc.; nesse processo, a mensagem é transmitida, passando pela elaboração de um código, ou seja, utilizando-se uma linguagem adequada, normalmente verbal. A língua nasce da comunicação verbal entre indivíduos, sendo essencialmente comunicação verbal. Se não houvesse comunicação verbal, não haveria qualquer língua⁵. A língua estabelece uma comunicação entre pessoas, possibilitando a compreensão entre diferentes origens culturais. O código utilizado deverá ser representado de maneira perceptível aos sentidos. É a língua que permite às pessoas interagir entre si para que todas as coisas aconteçam e isso faz com que a comunicação exista em todos os âmbitos e entre comunidades diferentes. O

⁵ Em Portugal, a linguagem gestual portuguesa é reconhecida pela Constituição – Lei Constitucional nº 1/97, artº 74º, alínea h: «Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades»

pensamento humano é determinado linguisticamente, as diversas línguas maternas resultam do pensamento distinto dos seus falantes, determinam os seus comportamentos também. Portanto, por comunicação entende-se a transmissão de uma mensagem, usando um emissor, um meio e um recetor. Neste processo de transmissão, sem língua, uma «boa comunicação» é apenas uma projeção utópica; mas sem cultura a comunicação fica fragmentada, sem envolvimento e suporte culturais, perdendo os seus atributos individuais e sociais.

A ciência que estuda as culturas humanas é a antropologia. O estudo da antropologia tem como objetivo descrever integralmente os fenómenos socioculturais. A antropologia cultural ocupa-se do desenvolvimento das sociedades humanas no mundo. A linguística é um campo muito importante da antropologia cultural, estudando a história e a estrutura da linguagem. Os antropólogos apoiam-se na linguística para observar os sistemas de comunicação das pessoas e reconhecer a visão do mundo do ser humano. Na obra de Sapir (1954), o autor observa que «línguas sem qualquer parentesco partilham de uma só cultura; línguas intimamente cognatas - quando não uma língua única - pertencem a círculos de cultura distintos» (p. 210); «(...) todas as tentativas para estabelecer conexão entre tipos de morfologia linguística e certas fases correlatas de desenvolvimento cultural são vãs» (p. 215). Língua e cultura são fatores dominantes que fazem da comunicação uma atividade de integração social. Constituem-se enquanto sistemas que possibilitam a comunicação humana. O contexto cultural tem incidências sobre a língua; a língua verbal, entendida como uma comunicação na vida real, está intimamente relacionada com aspetos culturais. No entanto, a comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua é um processo cultural, as pessoas realizam uma comunicação, porque uma informação é transmitida de um lugar a outro lugar, ou de uma a outra pessoa. Contudo, uma comunicação eficaz e eficiente é fundamental para o sucesso de qualquer atividade.

A integração cultural sugere uma sociedade aberta à comunicação intercultural, que sabe as diferenças e as semelhanças sociais e culturais. A integração da

comunicação linguística não é mais do que o começo de uma ação muito mais complexa e universal, em que se adquirem os conhecimentos linguísticos para conviver com comunidades diferentes, colocando toda a sociedade de línguas diferentes numa tarefa conjunta — desenvolver a comunicação no convívio cultural entre países diferentes.

O grau de proficiência de língua, no entanto, restringe a comunicação verbal, do mesmo modo que a cultura também influi sobre a comunicação intercultural. Portanto, para desenvolver a comunicação no convívio cultural entre países diferentes, realizar uma comunicação intercultural mais eficaz, é imprescindível clarificar o papel da cultura e da língua na comunicação, sobretudo quando está em relação com o ensino-aprendizagem de línguas — por exemplo, a elaboração de planos curriculares, a intervenção pedagógica nas aulas, as funções dos professores de nacionalidade chinesa e de nacionalidade portuguesa.

Segundo a reflexão da pragmática cultural, adquirir uma nova língua implica necessariamente aceder a uma nova cultura. A língua constitui-se em atividades essencialmente sociais, as comunicações humanas são línguas carregadas de sentidos, são reflexos da cultura. No processo de ensino-aprendizagem de uma LE, com o objetivo de desenvolver competências de comunicação nessa LE, os professores e os alunos constroem a relação entre língua, cultura e comunicação intercultural a partir do contexto sociocultural em que se situam, ou seja, baseando-se nos contextos culturais da LM e da LE que se estuda.

A identidade do ser humano é construída pela cultura, o uso de uma língua é um importante fator de identidade cultural. De fato, uma língua é o elemento motor de uma cultura, tratamos os elementos culturais como instrumento de acesso às intenções comunicativas. Dito de outra forma, a língua é essencialmente comunicação e a comunicação é um processo direto de interação social e cultural. Um indivíduo que possui competência de adequar a comunicação segundo o seu contexto, tem de conhecer as regras de língua-cultura para adquirir as competências básicas de

comunicação. A língua deve ser analisada no comportamento de comunicar, no contexto social e cultural, com um determinado objetivo e conforme certas normas e convenções. Aprender uma língua pressupõe a competência de interpretar a linguagem natural e estabelecer relação com uma nova realidade sociocultural. A intervenção pedagógica no processo do ensino deve assumir um papel de facilitadora na interação entre a língua e a cultura para formar a consciência da aceitação das diferenças culturais na comunicação e para desenvolver a competência de negociar os significados culturais e de se comunicar eficazmente conforme as múltiplas idiosincrasias dos participantes. No entanto, diferentes comunidades podem responder melhor à informação, dependendo de como a receberem. Para a mensagem chegar ao seu público-alvo de forma eficaz, a comunicação tem de quebrar os obstáculos e os mal-entendidos causados pela diferença entre as línguas e as culturas. Logo, introduz-se no nosso trabalho o conceito de «comunicação intercultural» que contribui para a troca de diferenças culturais e para a construção da identidade cultural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

2. Interculturalidade e comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras e na aquisição de segunda língua

A problemática relativa à comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras, associada à abordagem comunicativa intercultural e à aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira, no presente caso o português, constituem os elementos de análise que agora se inicia.

2.1. Comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras

Considera-se a comunicação intercultural como uma solução para os conflitos ou problemas entre indivíduos de culturas diferentes (Noyau, 1984), porque sem interação comunicativa intercultural, e sem o reconhecimento da existência de outras culturas, não é possível perceber ou compreender o outro como um indivíduo igual a nós, mas com ideias distintas, línguas diferentes. Não são indivíduos nem inferiores nem superiores, são apenas diferentes.

Compreender o ensino-aprendizagem de uma LE é um processo de formar a competência linguística e comunicativa, enquanto dominar uma LE é conseguir falar e comunicar nessa língua. O campo da linguística mostrou-se determinante para o estudo da comunicação intercultural, pois a língua é o principal meio de interação entre pessoas de origens diversas e os padrões culturais são transmitidos ao longo de gerações através da língua. Como o uso da linguagem é considerado uma instância de inserção do ser humano no mundo real, as relações entre culturas e comunidades podem ser consideradas tanto no uso da linguagem como comunicação quanto nos processos que envolvem o ensino-aprendizagem de língua. Nesse sentido, várias teorias linguísticas concorreram para o estudo da comunicação intercultural no campo do ensino de LE. As pesquisas realizadas sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras implicam sempre relações entre várias áreas de conhecimento. Os estudos sobre o ensino da língua-cultura e as questões interculturais estão presentes na

linguística aplicada à educação e ao ensino de línguas estrangeiras (Banks, 1994; Bi, 1998; Boot, Ginsberg & Krashen, 1991; Buttjes, 1990; Byram, 1986, 1989, 1994, 1999; Chen & Tan, 1993; Chen, 1999; Dai, 2002; Krashen, 1983, 1988, 1993, 1995, 1998; Lafayette, 1975, 1978; Mendes, 2004, 2008, 2010; Pereira, 1998; Seelye, 1997; Silva, 2006, 2008; Ceia, 1995).

Hoje em dia, verifica-se um aumento do número de trabalhos científicos que observam demoradamente os aspetos da comunicação intercultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. A nossa investigação também tem como objetivo analisar de que forma cada elemento, tais como a cultura, a linguagem e a comunicação, entre outros, contribuem para a comunicação intercultural e investigar os aspetos da comunicação intercultural, provenientes do ensino da língua portuguesa para estrangeiros num contexto de globalização.

A palavra «comunicação» é derivada do latim «communicationem», que corresponde a «ação de partilhar». Seguindo o seu sentido epistemológico, a comunicação é um processo de interação social que é vista como uma atividade dialógica e interativa, a fim de partilhar ou alcançar um ato comunicativo e uma relação de forte potencial. Segundo Marchiori (2001, p.139), «(...) a comunicação é um processo fundamental, visto acreditarmos que nenhum indivíduo possa gerar sozinho todas as informações para a tomada de decisão. Devemos considerar ainda o problema da quantidade de barreiras que impedem o fluxo de comunicação e afetam também a transmissão e receção». Mais do que um simples ato de transmitir e receber mensagens, a comunicação intercultural abrange todos os tipos de contatos entre culturas diferentes que, de uma forma ou outra, transmitem uma experiência de uma comunidade para outra, podendo ser responsável pela alteração do comportamento humano. Contudo, a comunicação entre indivíduos num encontro intercultural nem sempre é eficaz, «(...) a mensagem produzida por um indivíduo de uma determinada cultura dificilmente é compreendida da forma esperada porque a cultura de proveniência desse indivíduo é diferente daquela a que pertence o interlocutor e é pela

falta dessa base comum nas competências e comportamentos comunicativos dos interlocutores que a eficácia da comunicação torna-se difícil de ser obtida» (Bennett, 2002, citado por Cantoni, 2005, p.9). A partir dos anos 1980, com o avanço dos estudos da comunicação, a relação entre os meios de comunicação e as diferenças culturais passou a ser vista com maior complexidade, na área do ensino de LE. A visão estruturalista de linguagem no ensino de línguas começou com a sociolinguística. Durante os anos 1980 a 1990, com o desenvolvimento da pragmática e da sociolinguística, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser apenas a aprendizagem de línguas para se enfatizar também o processo de comunicação, atravessando as barreiras das diferenças culturais.

Segundo o Relatório Mundial da UNESCO (2009, p.10), «A cultura é simultaneamente a diversidade criativa plasmada em culturas concretas e o instinto criador que se encontra na origem dessa diversidade de culturas». A diversidade cultural vem suscitando um interesse notável desde o começo do século XXI, referindo-se a um intercâmbio que é uma particularidade imprescindível a cada cultura do mundo. Hoje em dia, no nosso mundo de diversidade cultural, torna-se necessário desenvolver novas visões sobre a comunicação intercultural. Na área da comunicação intercultural, os principais autores são Moran (1990, 2004), Hymes (1972), Chen (1992, 2010), Jia (1997) e Gudykunst (2004). A obra *The Silent Language* (1959) de Hall foi considerada como a base da teoria da comunicação intercultural. *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives* (Gudykunst, 1983) é símbolo de que a comunicação intercultural se tornou uma disciplina madura e independente. Moran (2004) expõe o seu próprio modo de aprendizagem cultural, ou seja, que «o processo de aprendizagem cultural é um ciclo de aprendizagem experimental» (p. 18), e acrescenta: « O conhecimento cultural consiste em quatro elementos interactivos: compreender o conteúdo (informação cultural); compreender os métodos (práticas culturais); compreender as razões (valores culturais); auto-consciência (percepção cultural)⁶» (p. 19). Entende-se comunicação intercultural

⁶ Tradução nossa. Em inglês: Cultural knowledge consists of four interactive elements: understand the

como ações ou práticas que incitam os alunos a valorizar o respeito pelo outro, pelas diferenças e pela diversidade cultural, construindo novos significados por meio da interação entre as experiências advindas da comunicação e integração de mundos com culturas diferentes.

Buttjes (1990) acredita que há três variáveis principais que têm um efeito no processo da comunicação intercultural: (1) fatores de ambiente: as condições variáveis no ambiente externo; (2) fatores pessoais: os fatores pessoais internalizados decidem ou influenciam a escolha dos atos comunicativos dos comunicadores; (3) fatores culturais: as diferenças de ideologia têm um efeito indireto para o comportamento comunicativo convencional. A comunicação intercultural depende, em grande parte, das competências interculturais, definidas como o conjunto de capacidades necessárias para interpretar e expressar adequadamente as mensagens dos que são diferentes de nós. Esta ideia encaixa-se exatamente no objetivo do ensino de LE. A consciência de comunicação intercultural está aberta a uma pedagogia do respeito pela cultura dos outros, a uma pedagogia para a igualdade e para a interação de conteúdos, a uma educação como base de todo o conhecimento no campo do ensino de LE.

De acordo com Samovar *et al.* (2009, p.53), os elementos da comunicação intercultural são:

«1) A percepção — o processo pelo qual um indivíduo seleciona, avalia e organiza estímulos do mundo externo. As percepções culturais são baseadas em crenças, valores e sistemas de comportamento;

2) Processos verbais — como falamos uns com os outros e como pensamos;

3) Processos não-verbais — envolvem o uso de ações para comunicar;

content (cultural information); understanding methods (cultural practices); to understand the reasons (cultural values); self-awareness (cultural insight) (Moran, 2004, p.19).

4) O contexto do evento da comunicação influenciado pela cultura.»

O desenvolvimento das percepções culturais é a primeira fase para o desenvolvimento da consciência intercultural, mas também acompanha todo o processo do ensino de LE. Como o ato de comunicação intercultural se realiza, geralmente, pelos processos verbais, a LE é um instrumento obrigatório para realizar a comunicação intercultural verbal e o ensino da LE serve mesmo para a aquisição-aprendizagem da LE. Quando se usa uma LE no ato comunicativo intercultural, esta está ligada naturalmente à cultura de diversos modos e de formas complexas; por isso, o ensino de LE não envolve apenas o «código linguístico» mas também o «código cultural». Mesmo que algumas vezes se realize a comunicação intercultural pelo processo não-verbal, isso também faz parte do ensino de LE. Considera-se a linguagem não-verbal como conhecimentos culturais, pois o significado das ações, da linguagem não-verbal, varia de cultura para cultura. Sendo uma produção cultural, a língua nunca se separa de um contexto cultural.⁷

Na área do ensino de LE, vem-se desenvolvendo o estudo da comunicação intercultural. As barreiras entre culturas diferentes no processo do ensino-aprendizagem passam a ser detetadas como aquilo que dificulta a aplicação da consciência da comunicação intercultural numa determinada realidade. Entretanto, a comunicação intercultural tem lugar entre indivíduos de diferentes contextos culturais, que participam nos sistemas culturais de outros. A cultura pode fomentar a pertença e contribuir para estabelecer identidade, pelo que o ensino de LE deve ser colocado num ambiente de comunicação intercultural.

É preciso coordenar três relações no ensino de línguas estrangeiras: (1) o ambiente do ensino de línguas estrangeiras na sala de aula; (2) o ambiente da segunda cultura (da cultura estrangeira); (3) o ambiente da comunicação intercultural. Para conseguir que os alunos compreendam e tomem consciência de possíveis conflitos

⁷ O nosso ensino tenta introduzir gradualmente o aluno nos contextos interculturais, isto é, tenta-se uma intervenção pedagógica intercultural na sala de aula.

culturais na sala da aula, torna-se necessário um ensino cultural. Começando com a aceitação de culturas estrangeiras, os alunos podem aprender as línguas estrangeiras, entendendo a diferença cultural, como forma de lidar com os conflitos culturais no processo da aprendizagem. No processo do ensino de LE, consideram-se os alunos como interlocutores na comunicação entre culturas diversas que têm a tarefa não somente de transmitir informações mas também desenvolver relações pessoais.

As diferentes culturas apresentam informações diversas no processo de comunicação pela respectiva língua e cada indivíduo interage com as mensagens recebidas de acordo com o seu contexto cultural. O estudo de uma LE oferece a possibilidade de interpretar claramente a identidade própria nas línguas de outros, isto é, estabelecer um acesso à compreensão das outras comunidades culturais e à realização da comunicação intercultural. Não restam dúvidas de que o ensino-aprendizagem de uma LE, na linha de pensamento de Byram (1997, 2008, 2009), Hymes (1972, 1991) e Keashen (1998), deve ter um enfoque no desenvolvimento das competências necessárias à comunicação intercultural, e dar mais ênfase aos significados a comunicar no contexto intercultural do que às regras de língua. Passa, no nosso ensino, pela consciência de que uma LE é uma realidade intercultural, um espelho interfacetado de identidades e culturas; o uso de uma LE é realizar uma relação entre a estrutura da língua e o contexto da comunicação intercultural e dar espaço às manifestações culturais multifacetadas.

A comunicação intercultural oferece uma possibilidade de minimizar ou evitar os problemas que advêm de mal-entendidos entre indivíduos de culturas diferentes. É necessário que haja interação intercultural no ensino-aprendizagem da LE, da cultura da LM e da língua-alvo, para um encontro intercultural. A interação de culturas diversas e valores que cada falante traz ao processo de comunicação intercultural e à ação comunicativa deve ser reconhecida em todo o processo de ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com Mendes (2008, pp.60-61), as conexões interculturais na sala de

aula de LE são as forças potenciais que pretendem «orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, materna ou estrangeira, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas (...)». Portanto, a comunicação intercultural pode orientar «um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural». Esta ideia da comunicação intercultural no ensino de línguas estrangeiras afirma que mais importante do que estudar os padrões de culturas específicas, aprender é conhecer e ultrapassar os obstáculos que dificultam a aquisição da competência intercultural. Entende-se a comunicação intercultural no ensino de LE como uma consciência da importância intercultural que se reflete nas práticas pedagógicas e na promoção da competência intercultural e da competência comunicativa intercultural na comunidade de aprendizagem para melhorar as capacidades linguísticas e cognitivas dos alunos na construção da competência intercultural.

2.2. A abordagem comunicativa intercultural e a aquisição/aprendizagem do português como LE

2.2.1. A abordagem comunicativa intercultural

Nas últimas décadas, diferentes métodos e abordagens de ensino de línguas foram abandonados ou aplicados com o objetivo de facilitar a aprendizagem, como por exemplo, a metodologia tradicional, a metodologia direta, a metodologia áudio-oral ou audiolingual, a metodologia audiovisual e a metodologia comunicativa etc. Para que o aluno adquira as competências necessárias na aquisição/aprendizagem de uma LE, é preciso orientar os alunos a conhecer os traços, regras e códigos culturais do outro e da língua-alvo. Usam-se abordagens adequadas na sala de aula para que se ofereça uma estrutura referencial básica no campo do ensino da LE.

Sendo usados atualmente diferentes métodos e abordagens nas salas de aula de LE, cabe-nos fazer uma pergunta: que método e que abordagem são mais adequados para aplicar no ensino-aprendizagem de LE?

A abordagem comunicativa propõe o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras de modo comunicativo intercultural, sendo esta a metodologia mais importante e predominante, desde meados do século XX aos dias de hoje, na área do ensino de línguas. Na abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a gramática perde o papel central e outros fatores passam a exercer o mesmo papel, por exemplo, as intenções comunicativas interculturais, a sensibilização para a comunicação intercultural, a habilidade de conversão entre comunidades diferentes, etc., resumindo-se todos estes fatores como a competência comunicativa intercultural. A ênfase na competência comunicativa intercultural tem vindo a constituir como princípio a ideia de que os conteúdos gerais das disciplinas de LE devem passar de uma abordagem comunicativa para uma abordagem comunicativa intercultural.

Risager (1998) apresenta quatro abordagens diferentes para o ensino de LE:

- 1) A abordagem da cultura-estrangeira, que vem perdendo espaço desde os anos 1980;
- 2) A abordagem intercultural, que substituiu a abordagem da cultura estrangeira e é a dominante hoje em dia;
- 3) A abordagem multicultural, que fez o seu aparecimento desde a década de 1980, mas que se encontra numa posição marginal;
- 4) A abordagem transcultural, que está apenas a começar a aparecer como resultado da internacionalização.

«O “intercultural” implica não somente reconhecer as diferenças, não somente

aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca» (Banks, 1994, p. 68). De acordo com Vieira (1999), «intercultural» envolve noções de reciprocidade e troca de aprendizagens, na comunicação e nas relações humanas – há uma preocupação na comunicação entre os indivíduos portadores de diferentes culturas. «O termo “intercultural”, tal como o próprio nome indica, expressa a função de inter-relação entre modos de sentir e de compreender a realidade» (Ferreira, 2003, p.110). Por isso, usamos neste trabalho o termo «intercultural» como abordagem formal, relativamente nova, no campo das Ciências Sociais e Ciências da Educação, tendo o significado de lidar com os outros, sobretudo com aqueles que têm uma identidade cultural diferente.

Junta-se, no nosso trabalho, a comunicação intercultural com dois métodos de ensino de línguas: abordagem comunicativa e abordagem intercultural, usando-se o termo «abordagem comunicativa intercultural». A abordagem comunicativa vai centralizar o ensino de LE na comunicação intercultural, ensinando comunicativamente o português como LE na China. A partir dos princípios da abordagem comunicativa intercultural, os alunos precisam de adquirir conhecimentos gramaticais, lexicais e do uso social, construindo os seus próprios conhecimentos, para produzir uma comunicação mais eficaz. Na área do ensino-aprendizagem de uma LE, esta abordagem é vista como um integrante do processo das interações sociais e culturais. A interação de culturas diversas, crenças e valores que cada falante traz ao processo de comunicação deve ser reconhecida em todo o ato comunicativo intercultural. Pretende-se assim no nosso trabalho promover o diálogo de culturas na sala de aula de acordo com a abordagem comunicativa intercultural, para professores e alunos estarem sempre abertos para aceitar e respeitar as diferenças linguísticas e/ou culturais.

Analisa-se, no nosso trabalho, a intervenção pedagógica no processo do ensino do português como LE na China, com base nos parâmetros da abordagem

comunicativa intercultural na aquisição/aprendizagem de LE, apresentando-se cinco competências específicas (falar, ouvir, escrever, ler e traduzir). Deve-se orientar diferentes dimensões das atividades de ensinar, tais como o planejamento de cursos, a utilização de materiais didáticos e os diferentes procedimentos desenvolvidos. A abordagem comunicativa intercultural enfatiza que as competências comunicativas em LE deverão propiciar ao aluno condições de comunicar adequadamente através da língua-alvo. O domínio da oralidade é fundamental para se estabelecer a comunicação entre pessoas que falam a mesma língua, mas que vêm de diferentes culturas sociais.

Ao incorporar a língua como dimensão complexa do ser humano, a abordagem comunicativa intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais, estudar os padrões da cultura no processo de comunicação de determinados grupos para atingir a competência comunicativa em línguas estrangeiras. O ensino-aprendizagem de uma LE deve partir da perspectiva da comunicação intercultural. Usa-se a abordagem comunicativa intercultural no processo de aprendizagem de uma LE, pois a progressividade do conhecimento linguístico colabora com a interação intercultural do modo didático, evitando situações inconvenientes e de engano. Pode dizer-se que a abordagem comunicativa intercultural representa uma evolução em relação ao processo do ensino-aprendizagem de LE.

As características fundamentais da abordagem comunicativa intercultural relacionam-se diretamente com os sujeitos do processo de aprendizagem e devem estar presente nos diferentes níveis das atividades do ensino. Para Oliveira (2004, pp.164-165), as características da abordagem comunicativa intercultural são: «1) a língua como cultura; 2) o foco no sentido; 3) materiais como fonte; 4) a integração de competências; 5) o diálogo de culturas; 6) a agência humana; e 7) a avaliação crítica, processual e retroativa». Considerando-se a língua como um fenómeno cultural, a língua é, também, um instrumento social de comunicação. A aquisição/aprendizagem de uma LE não é somente um processo de aprendizagem do seu sistema de formas

mas também a aquisição de conhecimentos através da interação intercultural. Por isso, a abordagem comunicativa intercultural traz-nos como primeira ideia ensinar ou aprender uma LE como uma cultura diferente. Põe-se o foco de ensinar e aprender no sentido e no uso comunicativo da LE. O que de mais importante existe, neste caso, é fazer as intervenções pedagógicas na sala de aula relativas a informações culturais. Considera-se «materiais como fonte» a ideia de que a seleção e a produção de materiais didáticos se centram não só em interesses dos alunos, ou em necessidades da organização das aulas, mas especialmente em interação e desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos e em apoio/orientação para a realização de comunicação intercultural. «A integração de competências» está relacionada com a competência comunicativa, que se refere a uma série de competências, tais como a competência gramatical ou formal, a competência sociolinguística, a competência discursiva, a competência estratégica e a competência intercultural. Consideram-se atividades de ensinar e aprender línguas como um «diálogo de culturas» e faz-se o ensino-aprendizagem na sala de aula funcionar como um espaço de interação cultural, na qual estão relacionados diferentes comunidades culturais que englobam a existência humana, a natureza e todos os seus conflitos. A abordagem comunicativa intercultural, sendo promotora de um diálogo intercultural no processo do ensino, permite estabelecer um diálogo entre culturas como meio para se alcançar uma compreensão entre as duas comunidades e de se estar aberto para aceitar o outro e a experiência cultural que o outro traz no processo de comunicação. «Agência», em sentido filosófico, é a capacidade de um agente intervir no mundo. Considera-se, então, o ensino-aprendizagem de LE como agente de interculturalidade que promove o diálogo entre diversas culturas. A abordagem comunicativa intercultural como um agente da dominação cultural na prática do ensino oferece um meio de adaptar os processos comunicativos de uma agência humana, baseado na centralidade da interação cultural no ensino-aprendizagem de LE. Nas práticas do ensino-aprendizagem, a avaliação assume uma análise crítica e reflexiva das atividades dos professores e dos alunos, incluindo a avaliação do rendimento dos alunos, avaliação formativa, autoavaliação do aluno sobre o processo de

desenvolvimento da aprendizagem, avaliação do desempenho do docente, avaliação das competências e atitudes dos alunos, avaliação dos materiais didáticos utilizados, avaliação do planejamento do currículo e avaliação da abordagem de ensino. Portanto, a avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem preocupa-se com a qualidade do ensino e o resultado da aprendizagem tem como foco promover todo o processo da prática pedagógica.

É através da criação de um diálogo entre culturas, no qual a troca e análise de características culturais, o respeito pelas diferenças, pretende construir um espaço que é formado pela interseção das experiências de professores e alunos e pelas interpretações da comunidade própria e do outro na sala de aula, que se descobrirá um lugar de convivência com a diferença para que haja um acesso às diferentes línguas e culturas. A abordagem comunicativa intercultural reúne os alunos no centro das atividades do ensino, torna-os autônomos a construir ideias próprias, dando-lhes participação direta no processo de ensino-aprendizagem e proporcionando-lhes uma oportunidade de comunicar na língua aprendida. Desta forma, os alunos poderão entendê-la e utilizá-la da forma mais correta.

Neste sentido, a abordagem comunicativa intercultural é entendida como uma força potencial que contribui para as atividades de professores e de alunos no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, que orienta o planejamento de cursos, a seleção de materiais didáticos e o padrão da avaliação da aprendizagem.

2.2.2. A aquisição e a aprendizagem do português como LE

No nosso trabalho, a aquisição e aprendizagem do português como LE na China é considerada como um processo de desenvolvimento de um sistema intermediário entre os sistemas da LM (chinês) e da língua-alvo (português como LE). Portanto, uma revisão sistemática sobre a aquisição e a aprendizagem de LE é necessária para situar o estudo em foco dentro dos atuais pressupostos em que o nosso trabalho se insere.

Os professores de LE na China usam, atualmente, mais uma abordagem comunicativa para levar os alunos a interagir e a adquirir a competência comunicativa intercultural na língua-alvo, tendo como objetivo a participar dos alunos em atividades de « intercâmbio », e renova-se o método tradicional – abordagem de gramática e tradução. Isto corresponde efetivamente à teoria da aquisição da segunda língua de Krashen. Na China, os investigadores na área da linguística trazem a ideia da aquisição da segunda língua no ensino de LE, distinguindo-se a aquisição e a aprendizagem em espaços de aprendizagem, materiais didáticos utilizados, consciência do idioma ao nível de investigação teórica, mas não se faz distinção entre aquisição e aprendizagem nas atividades pedagógicas em sala de aula. Entretanto, no nosso trabalho, sentimos a necessidade de distinguir estes dois termos ao nível de intervenção pedagógica para colocarmos o ensino-aprendizagem de LE em dois processos diferentes que correspondem aos fatores formais e informais, ou conscientes e inconscientes. Aquisição é « um processo automático que se desenvolve no nível do subconsciente, por força da necessidade de comunicação, semelhante ao processo de assimilação que ocorre com a aquisição da LM » (Callegari, 2006, p.88). Aprendizagem é « um processo consciente que resulta do conhecimento formal ‘sobre’ a língua » (Krashen, 1985, p.1). Para os investigadores chineses no campo do ensino de LE, o modelo do ensino ideal é desenvolver uma abordagem que permitam que a aquisição e a aprendizagem a « convivam em harmonia » nas atividades pedagógicas.

Krashen (1993, p. 6) acrescenta que « As línguas estrangeiras continuam a ser ensinadas como sistemas fixos de estruturas formais e de discursos universais, como metodologia para a transmissão do conhecimento cultural. A cultura é incorporada (incluída na transmissão do conhecimento cultural) apenas no sentido em que reforça e enriquece, sem nunca pôr em questão, quaisquer limites tradicionais. Na prática, os professores ensinam a linguagem e a cultura ou a cultura na linguagem, não a cultura como linguagem⁸ ». O autor formulou a sua teoria de aquisição da segunda língua

⁸ Tradução nossa. Em inglês: Language acquisition continues to be taught as a fixed system of formal structures and universal speech functions, a neutral conduit for the transmission of cultural knowledge. Culture is incorporated only to the extent that reinforces and enriches, not that it puts in question,

composta por cinco hipóteses (1987): Hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem; hipótese da ordem natural; hipótese do monitor; hipótese do «input» e hipótese do filtro afetivo.

A hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem e a hipótese monitor representam a essência da teoria de Krashen (1982). De acordo com a hipótese da distinção entre aquisição e aprendizagem, o autor defende dois caminhos distintos no processo de apropriação de uma LE, a «aquisição» e a «aprendizagem». A hipótese da ordem natural defende que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre numa ordem previsível. A hipótese do monitor está relacionada com a relação entre aquisição e aprendizagem. Com base nos estudos de Krashen (1982), aquisição é um processo que ocorre ao nível do inconsciente, e a capacidade natural de assimilar línguas do ser humano é decorrente de atividades espontâneas; produzimos palavras através dos conhecimentos inconscientes ou semi-conscientes das regras gramaticais. A gramática e suas regras podem servir como monitores que refletem sobre as diferentes características da linguagem e personalidade de comunidade diferente. «O ‘input’ ocorre quando a aquisição é focada no significado do contexto para o entendimento da mensagem na língua-alvo» (Krashen, 1982, p.21). As hipóteses do input e do filtro afetivo são consideradas como responsáveis para que a aquisição da LE ocorra.

A palavra “aquisição” em chinês é «习得/xídé», o carater «习/xí» significa «repetir um procedimento/uma ação ou aprender uns conhecimentos se muitas vezes, até que todo o conhecimento torne hábitos inconscientes»; o carater «得/dé» quer dizer «obter, adquirir». A palavra «aquisição/习得» tem um sentido de «ação ou resultado de obter inconscientemente hábitos através de atividades e comportamentos que ocorrem frequentemente». A palavra «aprendizagem» em chinês é «学得/xuéde», quer dizer «aprender até que obtenha/adquira conhecimentos». Neste sentido, na cultura chinesa, aprendizagem de uma LE significa estudar vocabulário, gramática e a pronúncia, etc., por meio da aprendizagem sistemática – na escola com professores,

traditional boundaries of self and other. In practice, teachers teach language and culture or culture in language, not culture as language (Krashen, 1993, p. 6).

para saber os padrões do novo idioma e usá-lo mais corretamente. A aquisição de uma LE significa treinar ou praticar os conhecimentos lexicais, expressões, imitar a pronúncia das palavras, tentar repetir as frases ouvidas, para adquirir competência na comunicação com outros em LE, visto ser este o objetivo final do estudo de um novo idioma, uma vez que o estudo de uma LE deve ser um processo de aquisição e aprendizagem para realizar a comunicação. Entende-se a aquisição de língua como responsável pelo entendimento e pela capacidade de comunicação criativa – habilidades desenvolvidas inconscientemente, sendo um fenómeno cultural, a aquisição de LE que se pauta pela especificidade da própria língua. Como o português na China é muito pouco utilizado, a sala de aula de língua portuguesa, neste país, torna-se o único espaço de oportunidades de construção/aquisição dos conhecimentos da língua portuguesa, e a aquisição do português como LE na China, assim, realiza-se principalmente nas aulas dos professores nativos (professores que falam português como LM).

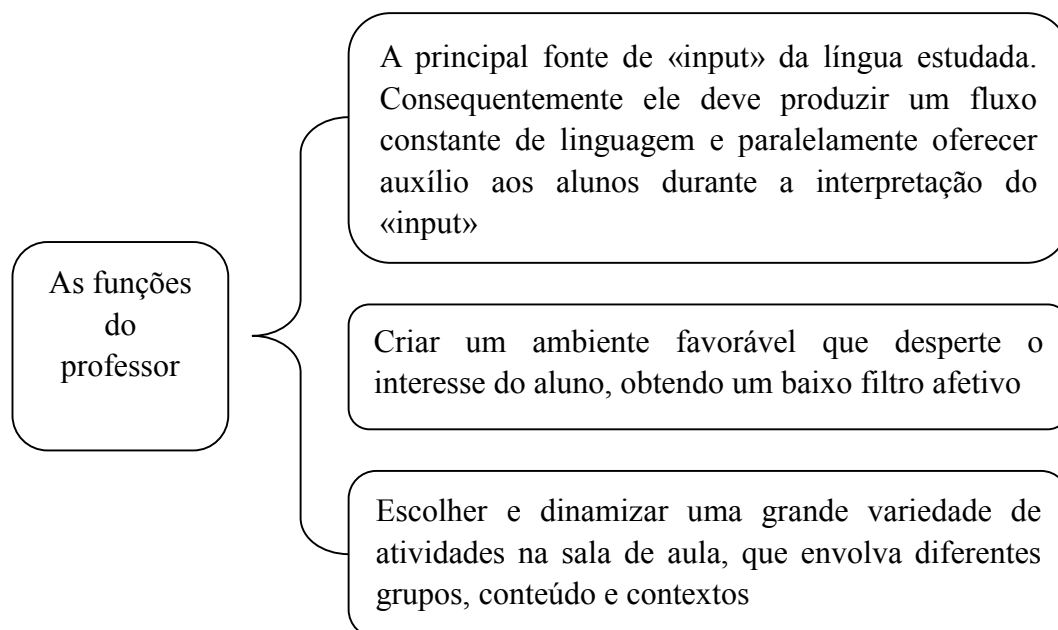
A aquisição de uma LE resulta não apenas em desenvolvimento mental nas formas naturais de pensamento e fala mas também do processo de ensino-aprendizagem de maneira própria da língua-alvo. Para Krashen (1987, p.10), «o aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a frequência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. As estruturas que estejam além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, contudo, sem serem integradas, o que significa não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente». No entanto, o estudo de uma língua é muito mais que memorizar léxico e regras de gramática e possuir uma boa pronúncia. O falante de uma LE – como o aluno que está a aprender uma LE – é mais que um meio que emite e recebe mensagens. Uma língua apresenta em si mesma a história e a cultura do seu povo e as características culturais de uma comunidade. Por isso, para o aluno ter sucesso nos atos de comunicação, não basta que esteja atento apenas à gramática, ou seja, à correção do sistema formal da língua.

É preferível considerar-se a aquisição e a aprendizagem de línguas estrangeiras como um processo assimilado. O estudo da forma e da estrutura de uma LE não deve ser prioridade única no processo de ensino, mas envolver também o desenvolvimento da competência comunicativa. Existe atualmente na China um relativo consenso sobre a idoneidade da abordagem comunicativa para o ensino de LE e certo distanciamento da gramática. Considera-se, assim, que o processo de aquisição de LE dá mais atenção à promoção da consciencialização dos alunos sobre o uso da língua-alvo para reforçar e incentivar o ato comunicativo intercultural e levar os alunos a ter um melhor desenvolvimento na língua-alvo e na aquisição de autoconfiança em comunicação intercultural.

2.2.2.1. O papel do professor no processo da aquisição/aprendizagem de LE

Na área do ensino-aprendizagem do português na China, tanto a aquisição do português quanto a aprendizagem do português são, como já foi dito, realizadas principalmente em contexto de sala de aula; neste sentido, não se pode deixar de mencionar o papel dos professores que guiam os alunos em sala de aula. O papel do professor será de orientador e facilitador e não de autoridade ou detentor do conhecimento, pois o professor não pode simplesmente transmitir conhecimentos, porque ele precisa ter a certeza de que o aluno aprendeu. Krashen (1987) desenvolveu as funções do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem de LE:

Figura 1. As funções do professor (Krashen, 1987)



De acordo com a hipótese do «input» de Krashen, adquire-se primeiro o significado da língua-alvo e a seguir a aquisição da estrutura. A aquisição de língua, neste sentido, deve conter «input»+1. Se o «input» for aceitável, o «input»+1 será fornecido em todos os casos e a aquisição poderá realizar-se com sucesso. As atividades de ensino do professor em sala de aula são consideradas como as de produzir procedimentos interpretativos de construção de sentidos da língua-alvo; os conhecimentos básicos são transmitidos tradicionalmente correspondendo ao ensino de construção de frases e de utilização de vocabulário na língua-alvo pelo professor. A partir dos conhecimentos conscientes e das práticas de forma gramatical, o professor oferece auxílio aos alunos durante a interpretação do «input» suficiente e compreensível, permitindo que os alunos tenham tempo para atingir uma comunicação real, ou seja, a produção comunicativa na língua-alvo.

Segundo Krashen (1987), o papel do professor é criar uma ambiente favorável que seja interessante, amigável e responsável por despertar o aluno consciente da sua capacidade de estudar a habilidade comunicativa. Os erros razoáveis não devem ser corrigidos na sala de aula para incentivar os alunos a pensar, sentir e agir de maneira diferente, dando-lhes liberdade de pensar e de se expressar livremente sobre

o que pensam, na sala da aula. As primeiras fases da aprendizagem de uma LE não têm o objetivo de fazer os alunos dizer tudo completamente correto, mas sim o de não ter medo de comunicar na língua-alvo. No que diz respeito à hipótese do «monitor» de Krashen, o professor deve motivar os alunos para o uso do «monitor» ser moderado, permitindo-lhes o tempo de se autocorrigirem, ativando o seu «monitor», mas sem impedir a interação comunicativa. No início, os erros devem ser tolerados pelos professores, pois estes erros demonstram certo estágio da aquisição das regras da língua pelo aluno, e isso significa que a comunicação está a tentar estabelecer-se. Os professores devem ter uma visão positiva dos erros, entendendo-os como parte natural de todo o processo de aquisição e de aprendizagem, que são indicadores do estágio em que se encontram os alunos. Os professores devem incentivar os alunos a interagir e a expressar opiniões próprias com outros, mesmo que surjam erros na expressão oral, para os alunos adquirirem novos conhecimentos linguísticos.

O professor de línguas estrangeiras tem o dever de orientar os alunos a integrar-se na sociedade estrangeira, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais através das várias atividades que envolvam diferentes grupos, conteúdos e contextos na sala de aula. Os manuais didáticos oferecem geralmente um programa de ensino como os conhecimentos e ideias essenciais para cada aula, mas as atividades nas aulas de línguas não deverão depender inteiramente de manuais didáticos, pois a aprendizagem de línguas é flexível e aberta. Através da orientação dos manuais didáticos utilizados, o professor também precisa de buscar materiais e experiências para consolidar conhecimentos nos livros didáticos e promover o uso das habilidades/*skills* na língua-alvo. De acordo com a teoria de Krashen, as atividades desenvolvidas pelo professor de língua estrangeira devem focalizar tópicos que são interessantes e importantes para estimular os alunos a expressar as suas ideias, opiniões, desejos e para facilitar a comunicação entre professor-aluno e entre grupos de aluno. Nesta altura, o professor serve também como um facilitador do processo comunicativo entre todos os alunos na sala de aula e entre as atividades pedagógicas.

2.2.3. O papel da LM no processo da aquisição/aprendizagem de LE

Há muitas teorias metodológicas no campo do ensino-aprendizagem de línguas (Richards, 1978, 1982; Ellis, 1985; Beebe, 1988) que se preocupam em mostrar as áreas de interferência da LM na aquisição/aprendizagem de LE.

Como muitos investigadores têm questionado, se o processo da aquisição de uma segunda língua ou de uma LE é um processo semelhante ao de LM, esta visão levanta a necessidade de discutir o papel da LM no processo da aquisição/aprendizagem de uma LE. A LM tem uma significativa influência na aquisição da LE, «particularmente para os adultos, e isto pode ser visto na pronúncia do aprendiz» (Dulay, Burt & Krashen, 1982, p.111). Além disso, a interferência da LM causa realmente erros na aquisição da LE. A maioria dos erros ocorre por causa das estratégias que se assemelham ao sistema linguístico durante o processo de aprendizagem da LM.

As línguas são semelhantes em formas de expressão social e cultural, e diferentes em vocabulário, gramática e fonemas da língua. As semelhanças entre línguas levam a uma necessidade de considerar a relação entre LM e LE no processo de ensino-aprendizagem, partindo de uma posição em relação ao enfoque conferido pela abordagem de ensino de LE. As diferenças nos elementos linguísticos e as distâncias na origem cultural fazem com que um aprendiz de chinês como LM tenha mais dificuldade em aprender o português do que um aprendiz de espanhol como LM, por exemplo. Pode-se dizer que a LM transporta e revela modos de pensamento real do aprendiz de LE. Portanto, o papel da LM é um fator que não pode e não deve ser ignorado. As regras de gramática e os hábitos de comunicação escrita e falada interferem na aquisição e na aprendizagem da LE, pois no início da aprendizagem o aprendiz produz a língua-alvo de uma maneira apoiada na estrutura da LM. Em relação à metodologia tradicional – gramática-tradução –, aprender uma LE é dominar as suas regras gramaticais e saber falar, escrever e traduzir textos na língua-alvo. O procedimento de ensino deste método tem uma característica evidente de que as aulas

são ministradas na LM, sendo um método mais usado pelos professores, por causa da facilidade da aplicação do método. O professor faz normalmente uma aula expositiva de gramática na língua materna dos alunos ou faz tradução entre língua materna e língua-alvo; a LM desempenha um papel indispensável.

Completamente oposto à ideia do método tradicional, o método direto afirma que a LM do aluno deve ser anulada na sala de aula, bem como a tradução. Todas as instruções de aula são conduzidas exclusivamente na língua-alvo. O surgimento do método direto era uma tentativa de renovação do ensino de línguas que procurava reagir contra o método tradicional. Este método desenvolvia um processo do ensino da gramática de forma indutiva, da pouca frequência do uso ou não uso da LM na sala de aula, evitando a tradução. A LM só se usava quando a língua-alvo não fosse capaz de fornecer os conceitos necessários para mostrar o significado das palavras. Nas décadas de 50 e 60 do século XX, baseando-se no behaviorismo, a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras passa a ser vista como um estabelecimento de hábitos para a aquisição/aprendizagem de formas (Chomsky, 1959). O estruturalismo (Beebe, 1988; Richards, 1978) acreditava que os erros do uso de língua-alvo eram resultado da interferência da LM e que as dificuldades de aquisição/aprendizagem estavam relacionadas com as diferenças entre a LM e a língua-alvo; a LM é vista como irrelevante, mas produz algumas vezes impactos negativos, no processo de aquisição/aprendizagem de LE.

Observando-se que muitas regras da LM do aluno não encontram um correspondente na língua-alvo ou não são iguais às regras gramaticais da língua-alvo, mesmo assim a maioria dos erros não são devidos apenas à influência da LM mas também a uma repercussão das estratégias de ensino-aprendizagem. Logo, boa parte dos conhecimentos que aprendemos em LM podem e devem ser aproveitados em língua-alvo na aquisição/aprendizagem de uma LE.

O uso de língua-alvo na sala de aula de LE é visto como elemento importante para a implantação da abordagem comunicativa que procede a uma tentativa de

sensibilização à diversidade linguística e cultural. Mas a maioria dos alunos não tem a suficiência para utilizar a língua-alvo de modo natural; especialmente não é capaz de perceber tudo explicado na língua-alvo. Por isso, os professores que falam a mesma LM preferem usar a LM como elemento facilitador no ensino da referida LE. Na China, a LM assume um papel muito importante nas aulas de línguas estrangeiras, pois com ela os alunos poderão receber os conhecimentos básicos de uma língua estrangeira, por isso, o papel do professor que fala chinês como língua materna é muito importante na integração do aluno, ajudando-o a compreender, no início, os saberes necessários ao uso da língua estrangeira que está a estudar. Neste sentido, encontra-se no processo de ensino de LE um grande problema, que é o uso da LM do aluno na aula de LE. Mesmo em pequena quantidade, significa uma “abertura de comportas”, porque os alunos estão na dependência da LM, deixando o professor sem controlo. É esta a razão por que se insere a questão da LM no processo de aquisição/aprendizagem de LE, uma vez que a frequência de uso da LM é preponderante para facilitar a transferência entre a LM e a língua-alvo.

A LM pode ter consequências positivas e negativas: pode servir funções sociais e cognitivas⁹ (Carless, 2008, p.331). Costuma-se dizer que os alunos que trabalham em grupo não precisam de falar na LE o tempo todo (positiva). O uso da LM relaciona-se com a identidade do aluno. O uso excessivo da LM pode comprometer a interação (prática) no estudo da LE (negativa). Para que os alunos possam atuar da melhor forma possível na língua-alvo, o uso da LM não deve ocupar o maior tempo na sala de aula, mas nas aulas do nível mais baixo, a LM é um importante determinante no processo da aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Uma boa utilização da LM pode exercer um papel positivo nas atividades do ensino, tornando a aquisição/aprendizagem menos complexa.

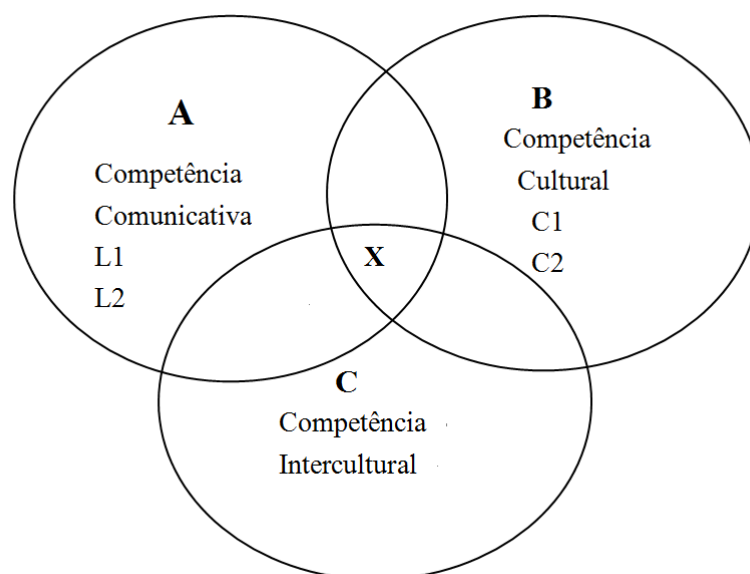
⁹ Tradução nossa. Em inglês: Mother tongue has potentially both positive and negative consequences: it may serve social and cognitive functions (Carless, 2008, p.331).

2.3. Competência comunicativa intercultural

O conceito de «competência comunicativa intercultural» pode-se dividir em duas palavras-chave: competência “comunicativa” e competência “intercultural”. No campo do ensino da LE, o conceito de competência comunicativa tem começado a ser associado ao de competência intercultural, pois a competência comunicativa abarca uma competência intercultural, indo ao encontro do que Byram (1999) chama «competência comunicativa intercultural». Desde os anos 1960, muitos autores têm estudado o significado do ensino de cultura e de LE nas aulas de línguas estrangeiras, tais como Chomsky (1971), Hammetly (1982), Lafayette (1975, 1978), Damen (1987), Buttjes (1990), Seelye (1997). Tomamos como base principal as leituras de Krashen (1983, 1988, 1993, 1997, 1998), Byram (1986, 1989, 1994, 1999), Hymes (1972), Mendes (2004, 2008, 2010), Chen (1992, 2010), para o ensino da LE em contexto de cultura e para a educação em competência comunicativa intercultural.

A competência comunicativa intercultural pode ser desenvolvida em qualquer abordagem de ensino de línguas, especialmente no ensino comunicativo de LE, porque é possível promover-se a comunicação intercultural a partir de qualquer prática pedagógica do ensino de LE. Para Moirand (1982), a competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sócio-cultural. A competência intercultural envolve a capacidade de comunicar em todos os tipos de encontros interpessoais e interculturais. O conceito de competência intercultural, no âmbito da aprendizagem de uma LE, é um conceito exemplificativo da necessidade de tornar mais eficaz o convívio e a interação entre pessoas de línguas e culturas diferentes.

Figura 2. A relação entre competência comunicativa e competência intercultural



Uma referência ao esquema apresentado permite a seguinte descrição:

A: Competência comunicativa: ler, escrever, ouvir, falar.

B: Competência cultural: cultura do dia a dia, cultura popular, crenças, percepções, artefatos, comportamento, história, geografia, literatura, música, arte, idade, sexo, classes sociais, etc.

C: Competência intercultural: capacidade geral inter-curricular, incluindo, por exemplo, adaptabilidade, tolerância, aceitar pontos de vista diferentes, flexibilidade, consciência cultural, percebendo os conceitos de etnocentrismo, os estereótipos e os construtivismos sociais.

L1: LM

L2: Língua-alvo

C1: Cultura nativa

C2: Cultura-alvo

X: Competência comunicativa intercultural

A figura mostra que a competência comunicativa intercultural não é equivalente a competência comunicativa, nem é equivalente a competência cultural/intercultural. A competência comunicativa envolve certa competência cultural, que visa a observação das relações simbólicas entre língua e cultura (Krashen, 2003). A competência intercultural é a capacidade de entender que a diversidade cultural envolve não somente a existência da diferença mas também a compreensão da diferença e a consciência de que a outra cultura é um valor da comunidade do ser humano. A competência comunicativa intercultural reconhece a presença da competência comunicativa da cultura nativa e o desenvolvimento da competência comunicativa da cultura-alvo, a partir da perspectiva de comparação entre ambas, sendo representada pelo conhecimento de todos os elementos culturais e comunicativos.

Krashen (1993) sugere uma reflexão sobre língua e cultura em termos de cultura nativa e de cultura-alvo. O objetivo do ensino de línguas estrangeiras não é somente desenvolver a competência de língua dos alunos, nem apenas a competência comunicativa intercultural dos alunos. Nesse sentido, os principais objetivos do ensino de LE são o desenvolvimento da consciência de diferenças interculturais, a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente em quaisquer situações ou contextos do uso da língua e de estabelecer e manter relações com pessoas de outras culturas.

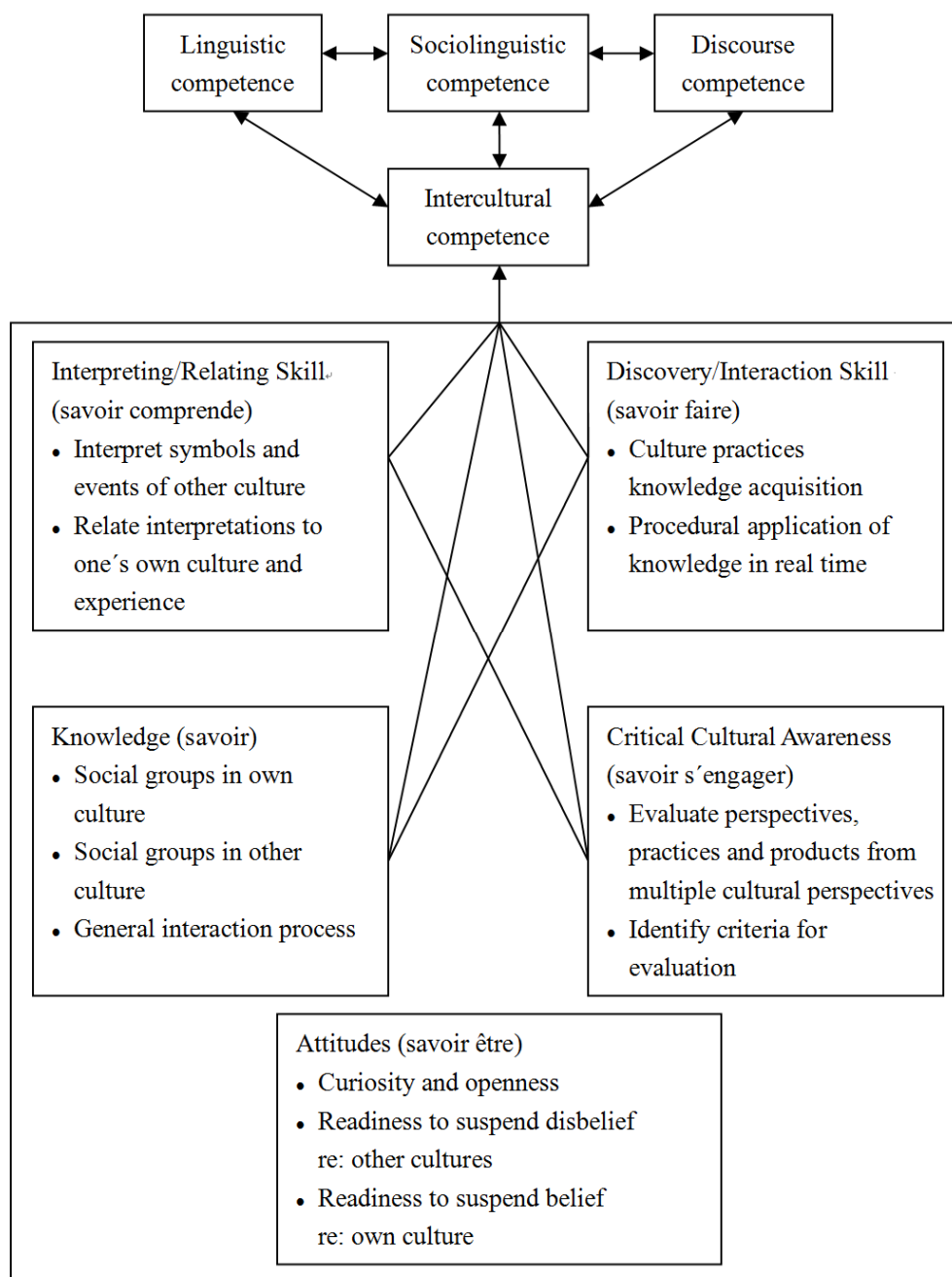
É a competência comunicativa intercultural no ensino de línguas estrangeiras que dá acesso a «construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas» (Bizarro & Braga, 2004, p.190). Hymes propôs primeiro o conceito de «competência comunicativa» em 1972, resumindo-a como o conhecimento da língua e a competência de usar esse

conhecimento. Hymes (1972) acreditava que a realidade linguística de qualquer falante-ouvinte envolve relacionamentos socioculturais e estados emocionais e psicológicos diversos. O autor usa o termo «competência comunicativa» para se referir não apenas ao conhecimento mas também à capacidade de se usar esse conhecimento. Hymes (1972) mudou a visão sobre o ensino-aprendizagem de línguas e do uso da língua num contexto mais amplo da cultura e da pragmática. Segundo Baumgratz-Gangl (1990), a integração de valores e significados da cultura estrangeira na «cultura nativa» pode trazer uma mudança de perspectiva ou o reconhecimento de dissonância cognitiva e ajudar as pessoas a receber outras culturas e línguas estrangeiras.

O ensino de LE, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa intercultural, está focado no uso da língua no contexto social e suas variações socio-culturais, trazendo à luz as relações entre línguas, culturas, pensamentos e valores, etc. Esta competência é de natureza fundamentalmente comunicativa intercultural, mas também a reprodução de pontos de vista do mundo, pois são as pessoas que participam no processo da comunicação intercultural em LE. Assim, introduz-se esse conceito de competência comunicativa intercultural, nas aulas de LE, que destaca o encontro entre culturas como parte essencial da vida do ser humano e do ensino-aprendizagem de uma LE.

Byram (1997) propõe o modelo de competência comunicativa intercultural que inclui conhecimentos (*savoir*), atitudes (*savoir être*) e habilidades (*savoir faire, savoir comprendre e savoir s'engager*) para que o ensino de LE fique mais condizente à realidade das atividades de ensino na sala de aula.

Figura 3. Modelo de competência comunicativa intercultural (Byram, 1997, citado por Branco, 2011, p.43)



No ensino-aprendizagem de LE, o «*savoir*» refere-se aos conhecimentos da antropologia cultural, sendo os conceitos e processos de interação social entre culturas e entre línguas; o «saber ser» é considerado como atitudes e está relacionado com o desenvolvimento da percepção de outras culturas e de integração com indivíduos de outras culturas; neste sentido, o «saber» e o «saber ser» são as duas primeiras condições para o sucesso da comunicação entre indivíduos de diferentes culturas. O «saber compreender» está relacionado com os estudos culturais e envolve a

competência de compreensão e comparação de contextos culturais; o «saber fazer» pode ser praticado na sala de aula ou dentro de um contexto estrangeiro, em que o aluno tem de aprender a comunicar com uma nova sociedade; entende-se o «saber *s'engajer*» como o saber de desenvolvimento da consciência crítica cultural que propõe as habilidades necessárias tais como: reconhecer a origem dos conflitos entre diferentes culturas, saber comunicar com membros de outras comunidades culturais, aceitar as diferenças. Nesse sentido, para o uso comunicativo de LE mais eficaz, o falante deve desenvolver uma série de habilidades gerais em interação com a competência comunicativa intercultural.

No campo do ensino de línguas estrangeiras, os estudos da competência comunicativa intercultural pretendem abrir um meio que se utiliza de uma língua comum para expressar os seus pensamentos e ideias. O processo de aprender e usar uma LE é realmente processar a diversidade de mensagens linguísticas, através da compreensão dos diversos códigos e linguagens, contextualizar as mensagens nos diversos processos comunicacionais presentes na sociedade. Os valores culturais são refletidos e transmitidos pela língua. A aprendizagem de uma língua necessita sempre da aprendizagem da sua cultura, porque os padrões culturais podem ser determinantes para o uso ajustado da língua. Propõe-se o ensino de cultura, na área do ensino de línguas estrangeiras, como um processo interpessoal e intercultural.

O aluno não enfrenta só a tarefa de aprender os conhecimentos sobre léxicos, gramática e pronúncia, mas também uma tarefa de usar os conhecimentos para realizar a comunicação com falantes do contexto da cultura-alvo, entendendo as características culturais de uma outra comunidade. Portanto, torna-se evidente a necessidade do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na pedagogia de uma LE. Mas nas nossas práticas de ensino de LE na China, o aspeto cultural parece estar separado da língua no ensino-aprendizagem de LE, sendo tornado apenas um instrumento universal de comunicação, independente da sua origem. No entanto, percebe-se cada vez mais que quanto mais se conhece da

cultura-alvo mais os alunos têm tendência para diminuir situações de conflito e para melhorar a interação com os falantes da língua-alvo. Portanto, vale muito a pena esclarecer no nosso trabalho a importância de desenvolver a competência da comunicação intercultural no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Entende-se a competência comunicativa intercultural como a capacidade para estabelecer uma comunidade de significados e sentidos através das características culturais, o que envolve processos verbais, cognitivos e afetivos. Desenvolver competência comunicativa intercultural para dominar uma LE é fator preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Adotar a comunicação intercultural como uma abordagem trouxe perspectivas concretas de se desenvolver práticas pedagógicas que permitam um diálogo entre diferentes culturas e que respeitem as diferenças.

3. Interculturalidade e ensino do português na China

O processo da globalização da economia, da tecnologia e da comunicação influenciou a rede de relacionamento entre os indivíduos e as comunidades, o que não apresenta somente uma necessidade de comunicação e aprendizagem entre diferentes culturas mas também a complexidade das relações sociais e interculturais. A interação intercultural torna-se obrigatória para que se realizem as expectativas dos indivíduos que pretendem estudar, trabalhar, viver ou até mesmo viajar para outros países. Esta ideia de interação intercultural está em foco, o que nos leva a associar o conceito de interculturalidade, pois existem cada vez mais grupos de culturas diversas na educação escolar, principalmente na área da educação de línguas. Neste sentido, as propostas de educação voltam-se para a interculturalidade que aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. A interculturalidade é um conceito complexo e amplo que pode abranger uma série de situações dependendo do tipo e grau de diferença cultural. Ela «não propõe a simples transmissão de informações sobre a cultura-alvo ou outras culturas para que o aprendiz seja capaz de interpretar essas diferentes “mensagens” que possam estar inseridas numa sentença. Para isso, é preciso que ele desenvolva um conjunto de habilidades que lhe permitam avaliar criticamente os produtos da língua-alvo e de outras culturas e, quando relevante, da cultura materna» (Corbett, 2003, citado por Walesko, 2006, p.24).

3.1. A interculturalidade na China

A China é um país rico em diversidade cultural; possui no total 56 etnias, cada região/etnia tem a sua própria cultura, costumes, crenças, idiomas, etc. O governo chinês presta mais atenção à solidariedade e à integração de diferentes etnias no campo político, da economia e da educação. A palavra «solidariedade» é «团结/tuán jié» em chinês. O caráter «团/tuán» quer dizer «um círculo e um só grupo», o caráter «结/jié» tem um sentido de «juntar, unir e conviver». Na opinião dos chineses, a palavra «solidariedade/团结» significa combinar todas as forças de diferentes grupos

para se tornarem uma só comunidade mais poderosa que pode atingir os objetivos de cada membro. É realmente uma palavra com conotações políticas que transporta uma ideia de evitar conflitos, diminuir as diferenças de etnias, ignorar as desigualdades existentes. Considera-se que muitos conflitos entre etnias na China vêm da consciência de um grupo de pessoas que se diferencia dos outros. Como consequência, o governo chinês tem optado por criar novos espaços onde se pretende que as minorias étnicas desenvolvam uma língua e costumes comuns como meio para resolver os conflitos étnicos. Esta situação tem, contudo, um grande problema, que é ignorar ao mesmo tempo a diversidade cultural de minorias étnicas na sociedade chinesa. Os jovens de minorias étnicas já foram gradualmente «hanization». Essa palavra «hanization/汉化/hán huà» tem uma raiz igual a «chinization/中国化/zhōng guó huà». A palavra «汉/hàn» é o nome do maior grupo étnico da China, que representa quase 91% da população chinesa; a palavra «化/huà», como mencionado antes na palavra «cultura/文化», significa «uma pessoa separa primeiro e depois integra uma coisa com faca», ou seja, «resolver, digerir, integrar». Por isso, «hanization» tem um sentido de fazer os povos de minorias étnicas aprender as regras sociais da etnia Han e integrar os povos de diferentes etnias na sociedade de Han. No processo de «hanization», os idiomas e as culturas tradicionais das minorias étnicas estão a desaparecer gradualmente, porque as novas gerações convivem com as pessoas de etnia Han. Já integrados completamente na sociedade de Han, aos jovens de minorias étnicas falta a vontade de conservar a própria identidade cultural. Dentro do país, misturam-se os povos de diferentes etnias, que são distribuídos por todas as áreas da China, aceitando-se e respeitando-se as diferenças culturais de diferentes etnias, convivendo com a diversidade, pois no pensamento dos chineses todas as 56 etnias pertencem ao mesmo nome – chinês –, usam a mesma língua – LC. A interculturalidade foi assumida na China por políticas públicas e orientação do governo, especialmente no âmbito educacional, mas, em geral, essa incorporação deu-se na lógica da integração no modelo social e económico hegemónico. Neste sentido, quando falamos sobre as diferenças culturais ou a interculturalidade na China, a primeira palavra que vem à cabeça da maior parte dos chineses é «estrangeiro».

Embora a China não seja um país de imigração, a sociedade chinesa tem-se tornado cada vez mais multicultural. A interculturalidade está presente na atuação aos mais diversos níveis, desde a vida quotidiana até ao trabalho pedagógico escolar, o que veio colocar duas questões fundamentais relacionadas com as desigualdades e as diferenças culturais. Cerca de seiscentos mil estrangeiros residiam na China em 2013, sendo os mais numerosos oriundos da Coreia do Sul, Estados Unidos e Japão. Mas como a China tem uma população de mais de 1.320 milhões, o número de estrangeiros residentes representa apenas cerca de 0.045% do total de habitantes; neste caso, é natural que se pense nas divergências existentes nas comunidades de convívio entre as diferentes culturas. A maior parte dos estrangeiros mora ou trabalha nas maiores cidades da China, por exemplo Beijing, Shanghai, Shenzhen, Guangzhou, tendo a ideia de interculturalidade surgido inicialmente nestas cidades.

Os chineses têm tido gradualmente as suas experiências de contatos interculturais, mas as diferenças de idiomas causam a maior dificuldade para trocar informações corretamente entre pessoas de diferentes comunidades. Aprender línguas estrangeiras já se tornou uma «indústria» na China; nunca se vai encontrar tantas escolas/insituições/universidades que ensinam apenas línguas estrangeiras em outros países, não se pode imaginar quantos estudantes universitários pertencem à área de línguas estrangeiras nas universidades. Até 2011, existiam mais de cem milhões de chineses a aprender pelo menos uma LE. O processo de interculturalidade é também conhecido como comunicação intercultural, apesar de muitos chineses não perceberem bem a palavra «interculturalidade». No entanto, é inegável que o número de pessoas a aprender línguas estrangeiras nos permitiu refletir sobre a profunda interculturalidade existente na sociedade chinesa.

O comércio de importação ou de exportação tem proporcionado às pessoas uma comunicação direta com empresas estrangeiras; por isso existem muitas universidades de línguas estrangeiras na China, especialmente nas cidades mais desenvolvidas, lugares onde se desenvolveu principalmente a consciência da

interculturalidade. Podemos encontrar a consciência da interculturalidade através da alteração dos nomes das universidades de línguas estrangeiras na China. Antigamente, as universidades de línguas estrangeiras ofereciam apenas cursos (licenciatura, mestrado ou doutoramento) de línguas estrangeiras, chamadas em chinês «外国语大学/外国语学院». Agora as maiores universidades de línguas estrangeiras já usam uma nova maneira para traduzir os seus nomes em línguas estrangeiras – universidade de estudos estrangeiros ou universidade de estudos internacionais -, mas os seus nomes em chinês não mudam, e os cursos e as disciplinas também não. Estas mudanças revelam as informações culturais ignoradas. Os nomes antigos significavam que aprender apenas línguas estrangeiras podia ser uma especialidade nas universidades chinesas, mas de acordo com as ideias de outros países uma LE é um instrumento para ter acesso às especialidades relativas. Neste sentido, para que os povos de diferentes comunidades percebam melhor a função das universidades de línguas estrangeiras e obtenham um conceito correspondente às suas próprias culturas, mudam-se apenas os nomes em línguas estrangeiras mas mantêm-se os nomes originais em chinês. Considera-se, neste caso, que a interculturalidade aparece como uma maneira de tentar aproximar culturas diferentes.

A sala de aula de línguas estrangeiras é o espaço mais importante de interação cultural para realizar a exploração de aspetos interculturais na China. Por isso, todas as universidades de línguas estrangeiras procuram proporcionar uma educação onde há troca entre as diferentes culturas através da aprendizagem de línguas estrangeiras, respeitando-as como tal, com o objetivo de promover um enriquecimento mútuo, onde os alunos têm consciência de sua interdependência. Por isso, a interculturalidade na China revela que o diálogo intercultural neste país não visa sensibilizar todas as pessoas, mas principalmente os jovens, ou seja, os estudantes universitários. As universidades de línguas estrangeiras são reconhecidas não só como o lugar das oportunidades do contato de interculturalidade mas também como os principais campos onde se transmite um acesso de comunicação com outros países, solicitando-se dos alunos que aprendem línguas estrangeiras as competências de

comunicação intercultural com o país e a sua cultura-alvo respetiva.

Para que se minimizem probablidades de mal entendido no processo de ensino-aprendizagem de LE e se ultrapassem as barreiras das diferenças culturais, as atividades de ensino deverão não só integrar cultura e humanismo de diferentes comunidades mas também valorizar e aceitar as diferentes culturas e as normas sociais de cada um – desenvolver um espírito de interculturalidade, aceitando o diverso. No processo de ensino de línguas estrangeiras, em vez da abordagem tradicional – gramática-tradução – a intervenção pedagógica intercultural oferece ao professor de línguas um novo conjunto de contextos, propósitos e motivações, que lhe permitem reconhecer outras culturas e saber mediar diálogos quando o mal entendido ocorre por causa das questões culturais.

3.2. O ensino do português na China

O aumento do número de empresas dos países de língua portuguesa implantadas na China e de empresas chinesas instaladas nos países lusófonos, nos últimos anos, e também a exigência do conhecimento da língua para os alunos a nível do mercado de trabalho, são elementos favorecedores da procura da língua portuguesa. Já se percebe a importância do conhecimento da língua e cultura lusófonas na área do ensino do português na China, para responder a necessidades do intercâmbio empresarial e cultural crescente com os países lusófonos. Como consequência, considera-se como uma garantia de empregabilidade, uma vez que a aprendizagem da língua portuguesa abre uma porta aos alunos chineses para encontrar empregos na área do jornalismo, da diplomacia e nas maiores empresas.

Existem agora 28 instituições, na China, onde quase 1400 estudantes universitários aprendem português, essencialmente ao nível da licenciatura. Hoje em dia, há mais de 100 docentes a leccionar português no Ensino Superior. É um corpo docente muito jovem; 65% dos professores são chineses e têm problemas de formação. Como as competências profissionais dos professores de português restringem o

desenvolvimento do ensino do português na China, para facilitar a aprendizagem do português, todas as universidades que abrem cursos de português estabelecem intercâmbios com instituições de ensino superior de Portugal ou do Brasil para os alunos terem oportunidade de estudar fora do país e contatarem diretamente com as sociedades dos países lusófonos. Mas, em nossa opinião, isso não vai resolver esse problema de formação de professores. O mais importante é promover o intercâmbio pedagógico entre professores nativos e não-nativos para tornar o ensino-aprendizagem do português como LE na China mais prático e eficaz.

3.2.1 Os intercâmbios entre a China e os países lusófonos na área do ensino do português

Ao longo de toda a última década, para satisfazer a procura crescente de profissionais de língua portuguesa na China, as instituições de ensino superior chinesas com cursos de língua portuguesa multiplicaram-se muito significativamente. Neste caso, as universidades exigem professores cada vez mais qualificados, capazes de atender às demandas do ensino superior que se queira destacar no âmbito internacional, e também às exigências interculturais. A grande falta de professores qualificados está a ter um impacto negativo no desenvolvimento do ensino do português como LE na China. De acordo com os dados por nós recolhidos, a idade média dos 31 professores participantes de língua Portuguesa na China é 37.1 anos, incluindo 5 professores com mais de 60 anos. O resultado revela que há muito mais professores jovens, faltando à maior parte deles experiência didática e formação contínua de professores. Segundo Moutinho e Almeida (2011, p.68), «(...) ensinar português LE na universidade pode ser uma tarefa transdisciplinar que obriga os professores a entenderem não apenas a língua que ensinamos, mas também os temas e áreas de conteúdos reais disciplinares com os quais decidamos trabalhar nos cursos». Por esta razão, para atender à crescente procura de aprendizagem da língua portuguesa e resolver o problema da falta de professores com boas qualificações, desenvolvem-se vários programas de intercâmbio entre as universidades chinesas e

instituições superiores dos países/regiões de língua portuguesa, por exemplo, Portugal, Brasil e Macau.

Em relação aos modelos de intercâmbio, como os alunos podem obter o grau de licenciatura ao abrigo do sistema de educação superior em 4 anos na China, temos “1+1+2”, “1+2+1”, “1+3”, sendo os modelos de formação em que os alunos estudam nas universidades chinesas por um, dois ou três anos e passam um, dois ou três anos numa universidade estrangeira para concluírem os seus cursos de licenciatura. Em casos de “1+1+2” e “1+2+1”, os alunos estudam durante um ano na China, ficam um ou dois anos fora do país, mas terminam o curso de licenciatura na China para facilitar a procura de emprego. De acordo com o resultado do nosso inquérito, no caso de “1+1+2”, existem mais alunos que não estão habituados a viver na sociedade estrangeira do que os alunos que querem procurar empregos nos últimos anos de estudo na universidade. Esta informação está intimamente relacionada com a competência comunicativa intercultural. Também existem poucos alunos que preferem os modelos “1+3”, possuindo geralmente flexibilidade e capacidade de adaptação suficiente para se integrarem na sociedade estrangeira ou na comunidade diferente, sobretudo as competências de comunicação intercultural.

Sendo um desenvolvimento dos modelos tradicionais, um novo modelo “2+3” já foi estabelecido entre muitas universidades chinesas e portuguesas. O modelo dá acesso aos alunos para fazerem um mestrado integrado com uma duração de cinco anos, dois anos na China e três anos em Portugal, obtendo um diploma de licenciatura na universidade chinesa e um diploma de mestrado na universidade portuguesa. Os primeiros alunos que participaram no modelo “2+3” estão a trabalhar no campo da imprensa, da educação, do comércio, etc, realizando serviços como jornalista, professor, tradutor e intérprete, entre outros. A maior parte dos alunos de rendimento académico excelente prefere trabalhar no Ministério dos Negócios Estrangeiros na China, na estação de televisão ou nas grandes empresas internacionais para ganharem mais fama e/ou dinheiro. Ser professor é uma profissão bastante comum mas com

desafios, uma vez que os alunos pensam ser uma profissão muito trabalhosa e onde se ganha pouco. No entanto, temos de admitir que o modelo “2+3” fornece um caminho para os alunos que preferem ou ser professor de português na China, ou obterem o diploma de mestrado mais rápido e mais fácil em Portugal; esta situação tem um efeito no corpo docente que é muito jovem e pouco qualificado na China, e sem solução para o problema de formação e aperfeiçoamento de professores de português neste país.

De acordo com todos os modelos do programa de intercâmbio entre universidades chinesas e universidades portuguesas, é obrigatório os alunos chineses frequentarem pelo menos as aulas do primeiro ano na China para obterem os conhecimentos básicos sobre a língua e a cultura portuguesas. As disciplinas tradicionais no ensino do português de nível elementar na China são: «Português Básico», que dá acesso aos conhecimentos elementares – regras gramaticais – que irão contribuir para a comunicação em português (dez horas por semana); «Audio-Visual», que cria um espaço vivo para os alunos terem contato com a língua autêntica, usando-se materiais tais como vídeos Youtube, filmes, músicas e gravações dos livros didáticos (duas horas por semana); «Prática de Conversação», que tem como objetivo orientar os alunos em comunicação em tempo real, sendo responsável geralmente o professor que fala português como LM (duas horas por semana). Através das informações sobre a designação das disciplinas no ensino do primeiro ano, julga-se que o elemento «1» serve como necessidade básica para fazer uma preparação para uma integração plena na sociedade portuguesa, reduzindo as barreiras linguísticas que dificultam a comunicação intercultural. O desenho curricular aqui adotado pelas universidades portuguesas no ensino do português aos alunos chineses, tendo como objetivo desenvolver as capacidades da comunicação oral e escrita em português e mobilizar os saberes culturais portugueses para que os alunos usem corretamente a língua portuguesa e comuniquem de forma adequada em situações do quotidiano, envolve também disciplinas sobre a língua portuguesa, prática da conversação em português e gramática portuguesa no programa curricular do

intercâmbio. Para além disso, existem as disciplinas desenvolvidas, tais como, «Literatura», «História», «Arte», «Geografia» e «Cultura», para valorizar a intervenção pedagógica cultural no ensino-aprendizagem do português como LE, e para ajudar a melhorar a comunicação intercultural dos alunos chineses.

O intercâmbio entre universidades chinesas e universidades portuguesas contribui para a exigência do conhecimento da língua portuguesa no mercado de trabalho a nível dos meios de comunicação, da política, da economia e do comércio. Mas ainda há um grande espaço para o desenvolvimento de novos modelos de cooperação na área do ensino superior e a nível do aperfeiçoamento dos programas das disciplinas e do desenho curricular, com o fim de se elaborar um plano de intervenção pedagógica cultural mais adequado aos alunos chineses. No futuro, hipóteses de novos modelos para obter o diploma de licenciatura e mestrado nas universidades portuguesas irá trazer uma nova força para o desenvolvimento da cooperação entre o mundo chinês e o mundo lusófono. É um desafio para as competências dos alunos em se adaptarem a sobreviver numa comunidade estrangeira, e também para o ensino do português na China, com o objetivo de desenvolver as competências comunicativas interculturais dos alunos.

Considera-se que os intercâmbios entre as universidades chinesas e portuguesas oferecem uma possibilidade de compensar deficiências e faltas do ensino do português na China, desenvolver as competências comunicativas dos alunos, sendo estes inseridos numa sociedade portuguesa que proporciona contatos quotidianos com os portugueses na língua-alvo. Os alunos chineses que estudam no exterior vêem-se cada vez mais confrontados com a necessidade de comunicar com a sociedade dos países de língua portuguesa, e ainda com a de compreender os outros com quem convivem.

3.2.2. Métodos utilizados no processo de ensino do português na China

Nos últimos anos, com o desenvolvimento dos métodos utilizados no ensino

de línguas estrangeiras na China, os investigadores na área do ensino de línguas valorizam cada vez mais o desempenho da comunicação, focando a influência cultural no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e abordando gradualmente o método comunicativo nas práticas de ensino, principalmente no ensino de inglês como LE na China, para os alunos usarem adequadamente a língua-alvo em diferentes situações de comunicação. Na área do ensino do português como LE na China, são poucos os que podem ser investigadores nessa área, porque o português é considerado como «língua menor», comparado com o inglês, o japonês, o coreano, o russo e o francês. Mesmo que o ensino do espanhol seja também um campo pouco desenvolvido, tem no entanto muito mais recursos de materiais didáticos e de professores do que o do português e, como consequência, um maior número de investigadores que contribuem para o desenvolvimento do curso do espanhol como LE na China. Assim, o sistema do ensino do português sempre imita os modelos de ensino de outras línguas, incluindo o desenho curricular do programa do curso, a produção e seleção de materiais didáticos, os métodos pedagógicos utilizados em aula e os métodos de avaliação.

3.2.3. A abordagem tradicional: o método mais controverso, o mais usado

Usam-se no ensino do inglês, a nível do ensino superior na China, as metodologias que misturam as visões baseadas no estruturalismo, no behaviorismo, no construtivismo, no funcionalismo, na linguística aplicada e na comunicação intercultural, pretendendo começar uma era de pós-método de ensino de línguas estrangeiras. A abordagem tradicional é a mais controversa, especialmente na área do ensino do inglês como LE na China, uma vez que os investigadores na área do inglês, que expande as funções das regras gramaticais, ignoram a integração cultural e social, limitando o ensino-aprendizagem ao livro didático e às aulas; não têm como objetivo final do ensino de línguas estrangeiras na China desenvolver as competências da comunicação intercultural dos alunos.

Mas a realidade do ensino do português na China não permite que os

métodos de ensino do português copiem os do inglês, porque os alunos de inglês na universidade já possuem proficiência linguística suficiente para comunicarem bem em inglês; os alunos chineses aprendem inglês desde o primeiro ciclo do ensino básico. Como consequência, os professores de inglês, nesta fase, usam vários métodos baseados no desenvolvimento das competências de comunicação nas aulas. O ensino do português na China começa pelo «zero+2» – o «zero» significa que os alunos não têm nenhum conhecimento linguístico da língua portuguesa, o número «2» significa que os alunos aprendem o português como a segunda LE, que sofre influência da LM e da primeira LE. Neste sentido, os professores têm de ensinar e explicar tudo calmamente para estes alunos adultos – com mais de 18 anos – aprenderem quase como crianças. Contudo, a situação é diferente porque os adultos já não têm a paciência da criança, e querem aprender tudo em 4 anos ou mesmo em menos tempo. Por outro lado, os alunos adultos já têm experiências de aprendizagem na sua primeira LE que utiliza geralmente o método tradicional. Por isso, os professores usam também a abordagem tradicional para adaptar os hábitos da aprendizagem dos alunos e para lidar com os livros didáticos em que a gramática e a tradução continuam como foco central no processo de ensino; o método mais controverso é o mais usado.

Para compreender melhor as causas deste fenómeno, vamos tentar esclarecer com maior profundidade as três grandes questões que se colocam na nossa investigação:

- a) Por que os professores têm de aceitar os hábitos de estudo dos alunos chineses, usando a abordagem tradicional?
- b) Quais são os verdadeiros motivos para os professores “preferirem” usar a abordagem tradicional?
- c) Quais são as relações e os conflitos que se colocam entre a abordagem tradicional e a intervenção pedagógica cultural nas aulas?

Segundo a abordagem tradicional, toda a informação necessária nas aulas é

apresentada pelo professor através da LM do aluno; o ensino-aprendizagem «está limitado ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras com suas respectivas traduções» (Cook, 2003, p.32). O objetivo direto, neste caso, é fazer os alunos adquirir os conhecimentos das regras gramaticais necessárias para construir as frases com significado. O método de avaliação consiste em fazer exercícios de gramática e de tradução. Sob a orientação da abordagem tradicional, a origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro didático ou nos materiais preparados antes das aulas. Esta situação corresponde à ideia do ensino tradicional na China: 1) o professor é o dono da aula; 2) o manual didático é um “livro sagrado” que não pode ser alterado e questionado; 3) as atividades na aula têm de cumprir o plano de ensino.

Sendo muito influenciada pelos recentes métodos de ensino e pelos professores estrangeiros, a abordagem tradicional no ensino do português na China também tem sido desenvolvida por professores que pretendiam introduzir novos elementos nos modelos tradicionais de ensino. A primeira alteração é que o objetivo do ensino foi mudado de «desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir dos alunos» para «desenvolver todas as competências utilizadas na comunicação intercultural». A segunda é o perfil do professor, que precisa de possuir a competência de mediação intercultural para conduzir o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua-alvo. Considera-se que os professores que são capazes de transmitir os conhecimentos linguísticos em situação de comunicação intercultural, realizando as intervenções pedagógicas interculturais positivas nas aulas, são os elementos mais importantes para a reforma pedagógica no ensino do português como LE na China.

3.2.4. A linguística aplicada e a abordagem comunicativa: dois elementos significativos para a reforma pedagógica no ensino do português como LE na China

O maior problema encontrado por parte dos professores de português na China é procurar metodologias adequadas que venham ao encontro das suas necessidades e

reduzam os impactos negativos de ensino-aprendizagem do português como LE neste país. Com efeito, se os alunos não têm oportunidade de praticar o português fora das aulas, certamente terão dificuldades na aprendizagem em sala de aula e no desenvolvimento da competência da comunicação intercultural fora da sala de aula. Por isso, o nosso trabalho pretende encontrar as propostas metodológicas significativas e adequadas para a reforma pedagógica no ensino do português na China, e em paralelo ajudar os professores de português a encontrarem um meio de trabalhar de forma mais ativa e eficaz com a intervenção pedagógica de culturas dentro da sala de aula na China.

«A linguística aplicada é uma disciplina que se ocupa, exclusivamente, de situações em que o homem usa a língua para falar dela mesma» (Kopschitz e Mattos, 1993, p. 15). As questões da linguística aplicada estão ligadas principalmente ao ensino-aprendizagem de uma língua. A linguística aplicada está «centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem seu foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista» (Moita, 2006, pp. 21-22). Importa ao nosso trabalho a linguística aplicada como uma área do saber que contribui para a prática pedagógica do professor de português na China, porque as contribuições da linguística aplicada nos processos de formação e prática dos professores de línguas podem-se concretizar de várias maneiras.

A linguagem está no centro da linguística aplicada, e as pesquisas desta área estão centradas na solução de problemas dos usos da linguagem na realidade. Os investigadores na área da linguística aplicada identificam os problemas linguísticos que acontecem em sala de aula ou no contexto da comunicação real, que podem contribuir para a renovação do conhecimento do professor. As atividades de ensino de línguas são, de fato, transmitir conhecimentos linguísticos para os alunos poderem usar a língua-alvo com a finalidade de comunicar. Como consequência, a linguística aplicada pode proporcionar as perspectivas práticas aos professores de línguas na

solução de problemas práticos dos alunos durante o processo de aquisição/aprendizagem e do uso da língua-alvo, tendo contribuído muito para a formação contínua de professores de línguas.

No que diz respeito à formação de professores de línguas, especialmente para os jovens professores de português na China, a linguística aplicada transmite saberes para compreender os problemas de linguagem que são vividos em contexto formal e para regular a aprendizagem de línguas, o que nos leva a produzir as metodologias e experiências significativas que vêm contribuindo para que o professor leccione de maneira mais correta e eficaz. Sendo uma ciência interdisciplinar, a linguística aplicada preocupa-se com as atividades pedagógicas como aspetos sociais, culturais e psicológicos na prática do ensino de línguas, uma vez que está relacionada com os problemas sociais, culturais, psicológicos na aplicação das metodologias de ensino de línguas. Trata-se, ainda, de uma das mais mencionadas pelos investigadores/professores na área do ensino de línguas estrangeiras: a abordagem comunicativa.

De acordo com a abordagem comunicativa, o desenvolvimento da competência comunicativa é o seu objetivo, ao invés do conhecimento de regras gramaticais. Para analisar a possibilidade de efetuar uma abordagem pedagógica mais adequada, que está fundamentada em desenvolver a competência comunicativa intercultural na área do ensino do português como LE na China, introduz-se, neste sentido, a abordagem comunicativa como um elemento significativo para a reforma pedagógica baseada em resultados de ensino-aprendizagem que podem melhorar.

Precisamos, atualmente, no ensino do português, de um método que possa orientar as atividades relevantes de ensino para a aquisição da competência comunicativa; e também uma perspetiva mais flexível sobre a intervenção pedagógica cultural na sala de aula de LE, dando importância à cultura como fator influente da prática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Como consequência, em vez de dar diretamente propostas ou soluções para a intervenção pedagógica cultural nas

aulas do português, pretendemos primeiro incentivar reflexões sobre as atividades nas aulas de professor, mais especificamente sobre as práticas que desenvolvem todas as competências comunicativas dos alunos. O nosso objetivo de fazer essa reforma pedagógica não é negar completamente a função do método tradicional, mas analisar a vantagem de outras metodologias/abordagens de ensino no contexto do ensino do português na China. Nunca se ignora o papel da gramática e da tradução no ensino-aprendizagem do português, mas a aquisição dos conhecimentos de gramática parece-nos melhor através de uma maneira diversificada e adequada às possibilidades de ampliar o acesso aos conhecimentos sobre a cultura dos países de língua portuguesa, sendo capaz de traduzir as frases de uma forma mais autêntica do contexto cultural que não depende somente das regras gramaticais.

Concentrando-se no desenvolvimento de 4 habilidades linguísticas – falar, ouvir, ler e escrever –, a abordagem comunicativa traz, ao mesmo tempo, concepções relativamente diferentes sobre ensino baseado no desenvolvimento das competências comunicativas, referindo-se os aspetos culturais específicos nas aulas de português. Como as competências comunicativas dependem das competências interculturais, e o ensino de cultura pode sensibilizar os alunos chineses no respeito e na aceitação de uma cultura diferente, tornando a comunicação intercultural mais eficaz, as intervenções pedagógicas interculturais, orientadas pelo método tradicional, pela linguística aplicada e pela abordagem comunicativa, podem ser consideradas como um conjunto de métodos sobre os modelos do ensino de cultura, que facilitam o desenvolvimento da comunicação intercultural dos alunos.

As nossas investigações irão abordar os seguintes problemas relevantes ao nível de métodos desenvolvidos baseados em melhorar o ensino da cultura, no processo de ensino do português aos alunos chineses na China:

- a) Como articular estes dois objetivos de ensino na prática pedagógica: desenvolver as habilidades linguísticas e desenvolver as competências comunicativas interculturais dos alunos?

- b) Nas aulas de português de diferentes níveis, quais são os aspectos culturais específicos para cada nível, para orientar os alunos a exercer uma interação com as comunidades de língua portuguesa e adquirirem a competência comunicativa em português?
- c) Quais são os problemas principais encontrados na formação de professores de português? Que formação contínua de professores precisa ser feita na China, segundo a situação real e atual do corpo docente nas universidades chinesas?

4. A intervenção pedagógica no âmbito cultural para o ensino de LE

Nesta parte, vamos analisar a transferência linguística e cultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica para o ensino de LE.

4.1. A transferência linguística e cultural no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

A identidade linguística é reconhecida em cada comunidade da mesma linguagem por elementos com características culturais próprias. A língua não é apenas um instrumento de comunicação que transmite mensagens mas funciona também como um signo que traz consigo numerosos aspetos sociais, ideológicos, culturais, etc. O ensino do português como LE na China baseia-se principalmente nas atividades na sala de aula. Há uma tentativa neste processo de ensino-aprendizagem de procurar um método para a aprendizagem de uma LE com rapidez. Destaca-se na nossa investigação a relação indissociável entre língua, cultura e comunicação, analisando-se de que forma a transferência linguística e cultural está presente nas atividades de ensino na sala de aula e quais são as suas implicações na intervenção pedagógica no âmbito cultural. Entende-se, neste sentido, por transferência linguística e cultural o processo que ocorre quando a aprendizagem de uma LE utiliza os conhecimentos linguísticos e as competências comunicativas da LM ou de qualquer outra língua adquiridas previamente, na hora de produzir e processar mensagens na língua-alvo. Autores como Brown (1980, 1994), Corder (1982, 1992), Bradi (1999), Ellis (1985, 1992) e Figueiredo (1997) desenvolvem nas suas obras a ideia da transferência linguística e cultural, conceito que servirá de base à nossa reflexão.

Durante o processo de ensino de línguas estrangeiras, a transferência linguística e cultural pode ser consciente ou inconsciente, recorrendo à LM do professor. A transferência linguística e cultural na sala de aula baseia-se nos hábitos

comunicativos do professor; conhecimentos linguísticos e culturais são transmitidos sob diversas formas de compreensão pelos professores para a realização de uma boa comunicação tanto em LE como em LM. «A compreensão de uma cultura e a aquisição de todos os outros conhecimentos só podem chegar a um sistema completo e abrangente através da penetração mútua entre as disciplinas relativas»¹⁰ (Tang, 2005, p.7). O processo de ensino-aprendizagem de uma LE na escola deve concentrar todo o problema da aquisição de conhecimento linguístico e cultural da língua-alvo na interferência de uma língua sobre a outra, o que se considera também como uma estratégia comunicativa – a «transferência» da sua LM para realizar a comunicação/expressão em LE, a «transferência» da consciência cultural nativa para compreender melhor a cultura da língua-alvo.

Na sala de aula, o processo de aprendizagem ocorre por meio de interações entre professores e alunos, e também de transferências entre línguas/culturas que se conhecem e língua/cultura que se aprende. As interações ocorrem num contexto de simulação do real que se desenvolve a partir do contato entre pessoas em diferentes contextos, diálogos ou traduções entre professor-aluno, aluno-aluno, etc. Ao professor costuma ser concedido o papel de orientador e de participante mais importante das atividades de ensino, por causa da sua formação profissional e experiências ricas em relação à função que se propõe produzir; os alunos desempenham um papel de participante que pode influenciar todas as atividades do professor na aula. Portanto, é impossível falar no papel do professor sem referir o papel do aluno, pois ambos ocupam posições complementares. Por outro lado, o professor e os alunos, ambos em interação, contribuem com as suas experiências e/ou formação para concretizar as atividades de ensino-aprendizagem de uma língua-alvo.

A realização da transferência linguística e cultural dos alunos tem de ser orientada pelo professor que é capaz de organizar as atividades de ensino e ensinar o seu aluno durante a aprendizagem, e de unir as visões linguísticas e culturais durante

¹⁰ Tradução nossa. O texto original é: 对文化以及其他任何事物的了解只有通过交叉考察或者学科间互相渗透才能获得, 才能完整全面。

o ensino da língua na sala de aula, dando oportunidade para que o aluno consiga construir o seu novo conhecimento. As transferências entre línguas e culturas têm como objetivo final estabelecer situações prováveis de comunicação intercultural em língua comum entre comunidades diferentes. Não se pode separar o elemento linguístico e o cultural nas atividades de ensino: a intervenção pedagógica cultural pode ocorrer na realização das atividades e tarefas enquanto se ensina e ainda no processo de esclarecer dúvidas e na avaliação daquilo que o aluno produz nessas atividades. Deve ter-se em mente que não existe um método único ou um padrão de realizar ao mesmo tempo a transferência linguística e a cultural, pois o professor pode fazer usos de diferentes métodos na sala de aula, desde que ele seja considerado aceitável para resolver problemas de comunicação intercultural e favorecer a aprendizagem.

Considera-se que a língua é algo social, histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura, e a proximidade estrutural e o tronco comum entre a LM e a língua-alvo ajudam os alunos no processo de aprendizagem. Do ponto de vista da prática do ensino do português como LE na China, a língua portuguesa e a LC não podem partilhar as semelhanças lexicais, porque o português e o chinês são originários de duas famílias linguísticas completamente diferentes. O processo da transferência linguística e cultural entre as duas línguas deve levar em conta os fatores do contexto cultural e social não descurando o ensino da cultura da língua-alvo. A cultura, neste sentido, aparece-nos também como um contexto que nos permite entrar num espaço de interculturalidade, uma vez que a transferência de relações de significados e processos de comunicação envolve duas línguas e duas sociedades.

Observa-se que a transferência linguística e cultural contribui com o ato da comunicação realizada entre interlocutores de línguas diferentes. Este processo da transferência linguística e cultural consiste na influência consequente das características e semelhanças compreendidas pelo aprendiz entre a sua LM e a

língua-alvo, no processo de aprendizagem de uma LE, bem como na utilização de conhecimentos linguísticos e atividades comunicativas daquela na língua em processo de aprendizagem. A língua-alvo, num processo determinado do ensino-aprendizagem, está entendida e relacionada com a LM. Através de uma série de relações entre a gramática e a cultura entre duas línguas, podem ser ensinadas propriedades gramaticais, léxicos, ordem de palavras e complexidades da língua-alvo. A contribuição das propostas didáticas de transferência linguística e cultural está intimamente relacionada com as competências de comunicação intercultural no contexto de aprendizagem do português como LE. Pode-se dizer que um professor que não se envolve no ensino de uma LE com a transferência linguística e cultural terá dificuldades em desempenhar o seu papel no início das atividades de ensino.

Mas os processos de transferência na aprendizagem de uma LE podem ser considerados a partir de duas perspectivas: uma da transferência positiva, quando a influência da LM sobre a língua alvo apoia a compreensão e a aprendizagem; outra, da transferência negativa, ou seja, a interferência da LM que provoca ou leva os alunos a cometerem erros. A transferência positiva é um processo que desenvolve a competência linguístico-comunicativa que o aluno manifesta na sua produção, sendo marcada pela variabilidade num percurso com avanços; as transferências linguísticas e culturais, nessa altura, ocorrem da criação de regras próprias do sistema da língua-alvo. A transferência negativa apresenta-se, geralmente, como uma mistura das duas línguas – a LM e a língua-alvo -, apoiando demasiadamente os hábitos ou as regras da LM.

Como cada língua tem as suas próprias peculiaridades de estruturas, a transferência linguística simples pode não suportar a diversidade de estratégias de aprendizagem e aproximação entre as línguas empreendidas pelo aluno. Temos de estabelecer, então, aproximações linguísticas e culturais entre o sistema da sua LM e o da língua-alvo. Cremos poder afirmar que a tarefa da transferência positiva linguística e cultural no processo de ensino de línguas estrangeira é orientar o aluno no

reconhecimento da diversidade de códigos linguísticos e culturais da LM e da língua-alvo, para facilitar a comunicação num contexto intercultural, e também para o aluno tomar consciência da relação entre a sua própria identidade cultural e linguística e a da língua-alvo. Um objetivo da nossa investigação, neste sentido, é verificar de que modo a transferência pode interferir negativamente, resultando em erros; e de que modo a transferência pode contribuir no processo de aprendizagem de uma LE.

Os elementos no processo da transferência cultural são complexos, envolvendo vários fatores, tais como cognitivos, afetivos, sociais, económicos, históricos ou políticos; por outro lado, parece-nos poder afirmar que os métodos de transmissão de conhecimentos linguísticos e culturais envolvem igualmente inúmeras variáveis e poderão ser caracterizados de formas diversas – atividades de tradução, análise do erro, comparação e relação linguística e cultural entre duas línguas -, tendo como principais objetivos o diálogo e a comunicação intercultural.

4.1.1. Atividades de tradução no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE

Orientando-nos pelas teorias sobre aprendizagem de LE desenvolvidas por Cook (1994) e Ellis (1992, 1994), cremos que as atividades de tradução, nas aulas de línguas estrangeiras, não são apenas um processo da transcodificação da palavra e da equivalência de significado da frase; são também conclusões sobre sentidos e significados de um determinado conteúdo, o contexto cultural e o cenário a ser traduzido. A tradução como uma atividade pedagógica tem sido vista como uma parte muito importante para reforçar a compreensão e a apropriação da função da língua-alvo, considerando ainda semelhanças e diferenças entre sistemas linguísticos e culturais da LM e da língua-alvo. Como se usa mais na China a abordagem tradicional no ensino de LE, o método gramática-tradução tinha o seu foco na linguagem escrita, mas atualmente também se usa para desenvolver as competências de interpretação (tradução oral) do aluno na sala de aula. Leffa (1988, p.213) afirma que a “memorização prévia de uma lista de palavras; o conhecimento das regras necessárias

para juntar estas palavras em frases e os exercícios de tradução e conversação” são os três elementos básicos no processo de aprendizagem de uma LE. Como consequência, as atividades de tradução assumem o papel de avaliar os resultados de aprendizagem. As disciplinas de tradução escrita ou oral são oferecidas, normalmente, para os alunos de níveis mais avançados, nos terceiro e quarto anos do ensino da licenciatura na China. Os materiais utilizados nas Aulas de Tradução apresentam também vários elementos linguísticos e culturais para articular o uso da linguagem como o cotidiano da sociedade real.

A teoria básica usada na nossa investigação é a abordagem comunicativa intercultural porque, em nossa opinião, dá mais atenção ao uso apropriado da linguagem de acordo com a situação comunicativa entre duas comunidades com contextos culturais diferentes.

De acordo com Eco (2007, p.190), a tradução «não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais no sentido mais amplo do termo». Entretanto, as atividades de tradução nas aulas apresentam-se também como um processo de transferência linguística e cultural, especialmente no ensino dos níveis mais avançados. Neste sentido, o ensino mais eficaz tem que estar sempre ancorado nas competências da comunicação intercultural. Do ponto de vista da nossa investigação, a organização das atividades de ensino nas aulas de LE, através do estudo de estruturas sintáticas e lexicais e da utilização das regras gramaticais, serve principalmente para a comunicação intercultural. As atividades de tradução no ensino de LE podem ajudar a construir um modelo sobre modos divergentes de expressão em línguas diferentes. Apesar de estas atividades serem asseguradas normalmente através de planificação didática fixa, a tradução, ou seja, uma reprodução do sentido de uma língua para outra, contribui para a comunicação real. A comunicação intercultural na sala de aula é frequentemente dividida em duas partes: a parte da cultura e a da

comunicação. O trabalho do professor consiste em realizar a integração da cultura e da comunicação numa mesma atividade, para que o ensino-aprendizagem seja acompanhado sempre por estes dois elementos em conjunto; os exercícios de tradução são considerados como atividades que precisam combinar os conhecimentos culturais e as ações de comunicação.

Na China, o ensino do português não pode prescindir das atividades de tradução nas aulas, porque os alunos sentem-se mais seguros quando sabem a tradução ou ouvem em chinês para ter a certeza do que o professor fala; neste caso, os conhecimentos da LM atuam como um fator positivo que orienta a aprendizagem. A maior parte das aulas de português na China é dada em chinês, o que faz com que este último seja extremamente necessário, uma vez que existe sempre um processo de tradução durante o ensino-aprendizagem. Tratando, na nossa investigação, as atividades de tradução como uma estratégia de interculturalidade no ensino de LE, quando se procura a equivalência de sentidos nas atividades de tradução passa-se a fazer uma transferência linguística e cultural. No sentido restrito, os exercícios de tradução são vistos como uma construção dos sentidos e atualização do significado com o necessário conhecimento da língua e com o seu envolvimento da cultura. O processo de transferência começa primordialmente através da orientação do professor que apresenta, nas aulas, o sistema da língua-alvo para que os alunos possam ter conhecimentos sobre uma outra língua com o apoio do conhecimento da LM. As atividades de tradução são consideradas como um «padrão» pelo qual se avalia as competências do uso da língua-alvo.

As atividades de tradução contribuem para a comunicação cultural entre interlocutores de línguas diferentes e também para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas aulas. Para Koller (2000, p.108), a tradução é “um comportamento altamente complexo que envolve as mais diversas condições e fatores linguísticos, comunicativos, culturais, etc¹¹”. Os exercícios de tradução mais eficazes são aqueles

¹¹ Tradução nossa. O texto original é “翻译是一种高度复杂的过程，涉及到包括语言，交际和文化等不同的条件和多种因素”。

que têm em conta os sentidos, o contexto real, a cultura, desempenhando bem o papel de ponte entre línguas e comunidades diferentes. Esta função também faz sentido para a transferência linguística e cultural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

A organização das atividades de tradução é um mecanismo necessário como forma de aprendizagem com significação, transmitindo mensagens linguísticas e culturais entre duas línguas. A equivalência é a parte central de uma tradução. Mas não existem duas línguas idênticas, os significados dados a símbolos correspondentes também pertencem ao sistema da própria língua. Os elementos gramaticais e culturais de língua são organizados em frases ou orações com as suas características linguísticas, pelo que não há correspondência absoluta entre as línguas e também não há transferência absoluta entre duas línguas. O professor deverá orientar os alunos a saber traduzir não apenas palavras mas também ideias, transmitindo informações corretas e não traduzindo palavra a palavra. Como duas culturas diferentes não podem ter uma correspondência de valor completamente igual, o que podemos fazer é procurar uma relação entre duas línguas e culturas para realizar uma transferência positiva linguística e cultural. Essa transferência, no sentido de tradução, não tem como objetivo final chegar ao mesmo sentido, mas fazer uma reprodução exacta de informações do texto original ou das palavras do falante.

Quanto à transferência linguística, os léxicos sobre a sociedade, a política, a economia e a cultura, por exemplo, podem ser transmitidos mais facilmente para que se encontre uma equivalência na língua-alvo, mas para a parte da transferência cultural as correspondências nesta área tão ampla são muito mais difíceis. A transferência cultural é realmente uma penetração invisível que não tem uma regra clara mas somente os elementos culturais interligados.

Tanto a transferência linguística e cultural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE como as atividades de tradução nas aulas, precisam de um processo interpretativo e comunicativo que se desenvolve nos contextos sociais e culturais das duas línguas e com uma finalidade determinada para realizar uma

comunicação intercultural positiva. As atividades de tradução podem ser uma forma para verificar a competência do aluno de confrontar áreas específicas de duas línguas e de duas culturas diferentes. No caso do uso das atividades de tradução na aula é possível maior discussão, explicação e análise de significados de léxicos, de construção de frases, de hábitos culturais na comunidade da língua-alvo, da escolha adequada de termos, até mesmo na relação e na diferença linguística e cultural entre a LM do aluno e a língua-alvo.

O papel do professor não pode ser ignorado nas atividades de tradução nas aulas: a orientação do professor nas atividades de tradução dá apoio para realizar uma transferência linguística e cultural no processo de aprendizagem, já que a ação de tradução é uma poderosa ferramenta e um meio de análise comparativa linguística e cultural. Antes de fazer as traduções nas aulas, o professor precisa de: demonstrar as diferenças entre as construções sintáticas entre a LM e a língua-alvo; explicar os elementos semelhantes e diferentes entre as duas línguas; esclarecer as diferenças culturais e as relações culturais entre as duas comunidades; ajudar o aluno a consciencializar-se da necessidade de levar em conta os contextos; e analisar os erros dos alunos após a tradução, para que os alunos consigam expressar uma mesma intenção textual e comunicativa.

4.1.2. Análise do erro no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE

De um modo geral, aprender uma LE é um processo complexo e gradual e a LM é, provavelmente, uma fonte imprescindível para a língua-alvo. Mas considera-se também o motivo principal dos erros e das dificuldades na aprendizagem de uma LE a interferência da LM do aluno. O uso da LM apoia-se no processo de aprendizagem dos alunos, mas, nas aulas, pensar na LM limita o pensar diretamente na língua-alvo devido a uma interferência linguística, que é influenciada pelos padrões e pelas regras da LM. O aluno é facilmente levado a cometer erros ou escolher formas não adequadas na língua-alvo quando organiza o que diz de acordo com a sua LM. No

caso de não ter orientação do professor na transferência dos conhecimentos entre a LM e a língua-alvo, é fácil que os alunos acreditem que há equivalência nessas duas línguas, cometendo então erros, produzindo as frases com construções incorretas por causa da interferência da LM. Portanto, precisamos de analisar, a partir dos pontos de vista diferentes, os papéis da LM na aprendizagem de línguas estrangeiras, e os erros relacionados com a interferência da LM para realizar uma transferência positiva.

Como a transferência pode ser positiva (quando ocorre normalmente entre duas línguas similares), ou negativa (quando produz interferência e leva ao erro), a análise dos erros causados pela LM é uma tarefa importante do professor de LE que tenta evitar a interferência da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE. Como consequência, o professor tem de corrigir os erros e também analisá-los para evitar falhas repetidas e limitar a interferência da LM. O erro, neste sentido, passa a ser visto como importante, criando condições favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem da língua-alvo. O processo de análise dos erros inclui-se num contexto natural e útil na aprendizagem da língua-alvo. A nossa atitude para com os erros deverá ter a natureza de dupla face: evitar e incentivar. Um bom resultado de ensino é incentivar os alunos a cometer todos os tipos de erros nas aulas para preferencialmente/possivelmente evitá-los durante as comunicações reais fora das aulas. A comunicação nas aulas tem de ser num contexto com mais liberdade e com vários elementos. Portanto, as salas de aula de línguas deverão ser uma plataforma onde os alunos se sentem encorajados e libertos a: usar uma nova língua para comunicar; experimentar as novas formas de expressão; discutir com os colegas e com o professor sobre as dúvidas; cometer erros sem medo. Deverão ser, também, um ambiente que possa aumentar a auto-confiança e a auto-estima necessárias aos alunos para comunicarem no contexto real.

A análise de erros comuns na aquisição de uma LE pode demonstrar diferenças significativas entre a produção linguística de uma LE do aluno e a do falante nativo da mesma língua. No entanto, quando a influência exercida pela LM, no

processo de aprendizagem de uma LE, leva o aluno a cometer frequentemente erros, que podem produzir resultados completamente diferentes na transferência entre a língua de partida e a língua-alvo, é considerada uma transferência negativa.

Por vezes, o professor depara-se com os erros dos alunos que, apesar de já terem sido corrigidos, continuam a ser cometidos; tais erros são causados, frequentemente, pela interferência da LM do aluno ou de outras línguas estrangeiras que o aluno já aprendeu. A transferência negativa é considerada, na nossa investigação, como uma «referência» importante para analisar as diferenças linguísticas e mesmo as diferenças culturais entre duas comunidades. Neste sentido, a interferência torna-se relativamente mais propícia para o professor resumir os fatores linguísticos e culturais que causam as dificuldades de comunicar, sublinhando repetidamente as diferenças para evitar ou reduzir os erros repetidos.

Mas também existem os erros causados pelos conhecimentos rígidos que são transmitidos pelo professor ou pelo livro didático. Neste caso, os alunos estão habituados a produzir as frases com um modelo de uma construção fixa que vem do livro didático ou das aulas anteriores. As regras e maneiras fixas do uso de língua funcionam para facilitar a aprendizagem dos alunos no início, mas quando a aprendizagem passa a uma fase mais avançada ocorrem situações de comunicação intercultural num contexto real, verificando-se falhas e erros linguísticos e comunicativos e má interpretação. Pode-se dizer que, para o professor, a competência de analisar os erros dos estudantes e perceber as razões que causam esses erros requer um sólido conhecimento da língua-alvo e da língua materna do aluno também.

Corder (1982) desenvolve três fatores que se consideram os principais para a interpretação das causas dos erros: a interferência da LM ou de outras línguas; a generalização intralinguística feita por generalização de regras já dominadas, mas que tiveram as suas restrições como desconhecidas ou esquecidas; e erros causais devidos a esquecimentos e/ou falta de estudo, por exemplo. O autor afirma na sua obra que «quando os alunos produzem 'frases corretas', eles podem apenas estar repetindo algo

que já tenham ouvido; quando eles produzem frases que diferem da língua-alvo, podemos crer que essas frases refletem o verdadeiro conhecimento do aluno sobre as regras e padrões daquela língua» (Corder, 1982, apud Spada, 2004, p.3).

Além disso, existem também outros fatores que devem ser considerados na avaliação dos erros: métodos de aprendizagem do aluno, nervosismo, metodologia utilizada no ensino do professor e a motivação da aprendizagem do aluno para a LE, entre outros. Na nossa investigação, dividem-se os erros em duas partes: os erros graves que têm de ser sempre corrigidos e os erros razoáveis que não precisam de retificação imediata. De qualquer maneira, a análise dos erros inclui os dois tipos de erros. Para gerar interferência da LM, o professor tem de orientar uma transferência positiva e corrigir e apontar os erros causados pela influência da LM que levam a um mal-entendido dos outros. Para incentivar os alunos a participar nas atividades de comunicação nas aulas, o professor tem de tolerar os erros razoáveis, mas a tolerância não significa uma negligência. O que o professor pode fazer é tomar nota de alguns erros e fazer uma análise junto do contexto linguístico e cultural das duas línguas, propor sugestões melhores pouco a pouco no processo da transferência linguística e cultural nas aulas para substituir as palavras ou as expressões que não correspondem bem ao que se quis dizer na língua-alvo.

Os erros funcionam sempre como uma indicação sobre o progresso do aluno e podem dar apoio no processo de avaliação. A análise do erro, no processo da transferência linguística e cultural, nas aulas de LE, é um meio importante e passível de ser utilizado no processo de consciencialização das relações linguísticas e culturais, sendo utilizada nas aulas também como um instrumento didático. Através da análise dos erros, os alunos podem reconhecer os conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores e resumir as experiências práticas para melhorar a competência linguística e a competência comunicativa.

4.1.3. Comparação linguística e cultural entre duas línguas no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE

Observa-se que a LM é adquirida através de um processo mecânico e uma resposta “inconsciente”, mas a aquisição de uma LE resulta de uma série controlada de transferência positiva de conhecimentos linguísticos e culturais. As regras linguísticas da língua são ensinadas por meio de vários tipos de exercícios e são praticadas até ao uso flexível para que o aluno domine as estruturas básicas da língua e da cultura. Ao distinguir e esclarecer a complexidade da língua-alvo, as intervenções pedagógicas nas aulas deverão simultaneamente estabelecer relações entre a LE e a LM no momento da aprendizagem. Neste sentido, é importante na aprendizagem fazer uma comparação linguística e cultural entre duas línguas no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE, acentuar as ideias comuns, mas não ignorar as diferenças, tendo a consciência de neutralizar a interferência linguística para evitar transferência negativa.

A comparação linguística e cultural, no processo de transferência dos conhecimentos entre duas línguas, também é um método pedagógico comunicativo que permite ao professor: o desenvolvimento de diversas atividades na sala de aula que possibilitam o aperfeiçoamento da competência intercultural; auxilia na melhoria da formação linguística; e ajuda na compreensão da comunidade da língua-alvo. A intervenção pedagógica do professor de línguas estrangeiras terá de ser necessariamente intercultural, tendo em conta que a língua é tida como uma ponte mediadora das relações que se estabelecem entre o ser humano das comunidades culturais diferentes. O professor é normalmente influenciado pela sua experiência anterior de estudo (foi aluno) de LE, logo, o processo de ensino e de aprendizagem é realmente um ciclo.

No processo de aprendizagem, a tendência do aluno para fazer comparação e criar relações linguísticas e culturais entre as duas línguas são, muitas vezes, criadas pelo professor. A visão dos conhecimentos linguísticos e culturais do professor leva-o

a identificar e a adotar atividades de ensino-aprendizagem mais adequadas, mas nunca deixando de considerar a valorização da língua e cultura maternas do aluno, usando-as como ponto de partida para a aprendizagem dos novos códigos linguístico e cultural. A consciência da interculturalidade do professor e do aluno pode abrir caminho a uma transferência sobre as semelhanças e as diferenças linguísticas e culturais que os caracterizam. Como consequência, o professor deve saber aproveitar a diversidade, desempenhando o seu papel de conduzir e orientar as experiências de uso da língua-alvo com o apoio dos conhecimentos linguísticos e culturais da LM em sala de aula. Deste modo, por um lado, o professor desempenha o papel tradicional de controlar todas as atividades nas aulas, e o aluno remete-se à sua atividade de ouvir, repetir, traduzir, comparar e responder a perguntas; por outro lado, o professor deverá orientar os alunos no estudo dos significados culturais da língua-alvo e incentivar os alunos na exploração das semelhanças e das diferenças entre línguas a partir da perspectiva cultural, já que a LM é o ponto de referência dos alunos, permitindo que estes sejam mais ativos e participantes nas aulas. Cada vez mais realizamos a transferência linguística e cultural por comparação e criação de relações linguísticas e culturais entre duas línguas nas aulas. Uma comparação linguística e cultural é o ponto de partida para o estudo da forma, do sentido e da distribuição dos elementos no sistema linguístico e cultural da língua-alvo.

Sob a orientação da teoria da abordagem comunicativa, o aluno deve praticar nas aulas a língua-alvo em situações reais de comunicação através da contextualização, construindo uma relação entre a LM e a língua-alvo. As atividades de ensino do professor não podem deixar de fazer uma comparação linguística e cultural entre duas línguas através do «filtro» de línguas e culturas, para que o aluno utilize a língua de forma fácil e efetiva e faça uso de todas as competências necessárias à comunicação. Como os aspetos comunicativos e significativos do uso da língua passam a ter maior destaque na sala de aula, os aspetos linguísticos e os elementos culturais da língua funcionam enquanto estratégia de transferência positiva. A comparação linguística e cultural no ensino de LE é importante para oferecer a

possibilidade para que o aluno perceba, através da relação e contraste, as características da LM e da que está a aprender, e para que o aluno seja capaz de comunicar bem com os outros na língua-alvo fora da sala de aula.

No ensino para os alunos de nível linguístico mais baixo, é mais fácil que o professor explique tudo na LM dos alunos para que estes percebam melhor os conhecimentos transmitidos nas aulas; nesta fase, a transferência cultural desempenha o papel de aproximar as duas comunidades que falam línguas diferentes. Uma transferência cultural positiva pode estimular o interesse dos alunos na aprendizagem, até fazer com que tenham mais vontade de dominar uma outra língua para comunicar diretamente com outra comunidade. A transferência linguística, no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, tem normalmente uma influência negativa sem a orientação do professor, pois os alunos tendem a inventar relações infundadas entre as duas línguas para facilitar a compreensão ou memorização dos conhecimentos novos. Neste caso, o professor tem de restringir o «pensamento nativo» (pensa-se tudo à maneira/regra da LM) do aluno quanto à aprendizagem de LE. Por isso, é importante que o professor tenha conhecimentos gerais sobre o contexto linguístico e cultural das duas línguas, para dar resposta às necessidades reais dos alunos, especialmente para compreender os motivos que causam as dificuldades de aprendizagem e da utilização da língua-alvo pelos quais os alunos passam na aquisição de uma LE.

A transferência linguística e cultural através da comparação dos elementos linguísticos e culturais de duas línguas é uma prática para compreender outra comunidade, considerando-se também uma transferência das estratégias de base que são mobilizadas em qualquer tipo de interação entre duas línguas. A comparação linguística e cultural entre duas línguas no processo de transferência linguística e cultural nas aulas de LE pode promover e desenvolver um conjunto de competências de observação, reflexão e análise na área linguística e comunicativa dos alunos. Através da comparação linguística e cultural entre duas línguas podemos conhecer

elementos referentes que nos dão, quanto à forma, como as experiências culturais e sociais influenciam o modo de pensar e de ver os outros, como comunicam com comunidades de língua e cultura diferentes e como se relacionam com os elementos linguísticos e culturais entre duas línguas.

4.2. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica para o ensino de LE

A integração, aqui, é vista como uma ação para diminuir barreiras linguísticas e culturais entre a LM e a língua-alvo, aprimorando a intervenção pedagógica através da cooperação e da interação em sala de aula entre alunos e professores, com vista à obtenção de melhores resultados de ensino-aprendizagem. Considerando-se a língua como o mais poderoso instrumento de controlo cultural, o domínio de uma LE é um meio rápido para a ampliação da visão do mundo e da compreensão cultural de outras comunidades.

Acompanhando a reflexão de teóricos como Almeida Filho (2002), Krashen (1977, 1982), Ellis (1985) e Brown (1994), abordamos, de seguida, relações entre «língua e fatores linguísticos» e «cultura e fatores culturais» na transferência linguística e cultural no processo de ensino-aprendizagem, em busca de evidência da importância do significado da construção cultural. Através da discussão sobre a importância da transferência linguística e cultural no processo da intervenção pedagógica em sala de aula, apontamos métodos que favorecem a compreensão dos conhecimentos transmitidos e o envolvimento cultural dos alunos em sala de aula. Observa-se, portanto, que uma transferência positiva cultural aproxima os valores da tolerância e da compreensão entre a LM e a língua-alvo, sendo capazes de propiciar ações mais profundas de integração da língua e da cultura.

Como a língua é um sistema de representação do seu mundo e dos seus acontecimentos, usamos sinais cujos sentidos são especializados num contexto, sendo

que esse contexto só tem significado específico num *background* que revela uma cultura. Do nosso ponto de vista, a cultura é um fator que desempenha um papel imprescindível no processo de perceber, distinguir e pesquisar os hábitos linguísticos e que conduz a pessoa que fala com outros à compreensão, de modo flexível, no processo de toda a comunicação, tais como o processo da expressão simbólica, verbal ou não-verbal. Portanto, a transferência linguística e cultural no processo da intervenção pedagógica tem importância para se caracterizar aspectos necessários de uma possível identidade cultural que facilitam a compreensão e a aprendizagem da língua e da cultura de outra comunidade. Afirmamos, como consequência, a integração da língua e da cultura como fatores dominantes no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pois essa atividade tem como objetivo realizar a comunicação dentro de contextos específicos com a sua própria característica cultural. Através da intervenção pedagógica, que transmite conhecimentos necessários para perceber o sistema linguístico e cultural de uma LE, o aluno pode expressar-se na língua-alvo e integrar-se numa sociedade intercultural.

O ensino do português na China é um ensino fora do contexto comunitário da língua portuguesa; neste caso, há distinção mas também relação entre os termos aquisição e aprendizagem. De acordo com Krashen (1982), a aquisição diz respeito à forma natural que é igual ao método da aprendizagem da LM e a aprendizagem é reservada ao processo de internalização do conhecimento que ocorre num contexto de designação dos conhecimentos obtidos na escola. A aprendizagem do português na China, como se afirmou, não tem contexto comunitário da língua portuguesa, nem a condição da forma natural como a aprendizagem do chinês. O que o professor pode fazer é: (a) criar um cenário onde os alunos podem adquirir e aprender o português como LS e LE em sala de aula, ou seja, a sala de aula serve também como uma «pequena comunidade da língua portuguesa»; (b) orientar o aluno não só na aprendizagem da língua-alvo como também numa comunicação eficaz no cenário desenhado na língua-alvo em sala de aula, para criar um espaço de aquisição dos conhecimentos linguísticos e culturais de uma forma relativamente natural e

proporcionar ao aluno a construção de sentidos na cultura-alvo que servem para uma aprendizagem mais eficaz. Na sala de aula de LE, é necessário construir um espaço que mostre a identidade cultural da língua-alvo que está, obrigatoriamente, relacionada com valores culturais; essa construção de sentido, que pertence à cultura da comunidade linguística estudada, permite uma aquisição e uma aprendizagem mais organizadas. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica para o ensino de LE propicia ao aluno os materiais didáticos mais autênticos, não somente inclui falar a língua-alvo mas também integrar na comunidade da língua-alvo com comportamentos culturais apropriados. Isto permite que o aluno pense sobre os elementos parecidos que podem ajudar a compreender os conhecimentos novos e sobre os elementos diferentes a que devem dar mais atenção para evitar a interferência da LM ou uma transferência negativa de uma língua para outra, através de comparações entre duas línguas e culturas diferentes.

O curso de português como LE na China organiza-se, geralmente, nas instituições de ensino superior com uma duração de quatro anos. O objetivo final do ensino é desenvolver as competências comunicativas interculturais dos alunos para que estes possuam habilidades/*skills* de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir em português. A comunicação intercultural é um processo que inclui não só a fala, a escrita e a tradução, mas também um processo que envolve todo o contexto cultural com símbolos e valores culturais. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem do português exige que a competência comunicativa intercultural seja medida principalmente pelas cinco habilidades/*skills* (ouvir, falar, ler, escrever e traduzir) que fazem parte das diferentes disciplinas que compõem o *curriculum*. Portanto, para realizar uma avaliação abrangente das atividades de ensino, observa-se a intervenção pedagógica nas diferentes aulas que correspondem às cinco habilidades mencionadas anteriormente. Um objetivo da nossa investigação ao nível da intervenção pedagógica é discutir o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, observando a importância da integração da língua e da cultura, o perfil do professor e a necessária formação intercultural do professor para cada aula dessa área.

4.2.1. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na aula de «Português Elementar»

A aula «português elementar» é a mais importante para os primeiros dois anos de aprendizagem dos alunos. No início, as aulas começam pela apresentação de uma forma simples e acessível dos fundamentos da língua-alvo prática: quer a gramática básica quer os princípios gerais do sistema de linguagem e o léxico são explicados pelo professor na LM dos alunos. As atividades pedagógicas em sala de aula e os livros didáticos estão intimamente ligados. As atividades são executadas normalmente pela ordem seguinte: 1) apresentação do vocabulário; 2) ler e analisar/traduzir o texto; 3) explicar os fenómenos gramaticais mencionados no texto; 4) fazer exercícios.

O estado atual do processo de ensino-aprendizagem do português na China está centrado na explicação do professor, por isso, este tem de gastar muito tempo na planificação das aulas. As atividades de aprendizagem, no início, não devem acontecer nas explicações rígidas de léxicos e de regras gramaticais, mas é preciso trazer sempre uma situação como ponto de partida para a comunicação real, mesmo que sejam as expressões de cumprimentar ou de despedir que possuem também as suas características culturais da língua-alvo. Mas como na China são quase todos professores jovens que assumem a responsabilidade das aulas de «português elementar» do primeiro ano, eles têm de dar aulas para os alunos do primeiro ano por um período de pelo menos três a cinco anos para acumularem experiência e melhorarem os seus níveis profissionais. Apresentam-se neste caso dois problemas: 1) os professores gastam normalmente muito tempo na preparação das aulas no primeiro ano de ensino, pelo que, nos anos a seguir, o que fazem é, habitualmente, uma continuação da utilização da planificação das aulas do ano anterior, faltando as atualização dos conteúdos ou das atividades correspondentes às situações reais dos alunos diferentes; 2) o ensino do primeiro ano devia ser a fase mais importante de todos os quatro anos de estudo de licenciatura e, por isso, o perfil e o nível profissional do professor do primeiro ano tem de cumprir os mais elevados padrões e

requisitos para dar uma «base estável» linguística e cultural aos alunos. Neste sentido, o foco da integração linguística e cultural no processo de intervenção pedagógica na aula de «português elementar» deverá estar na formação de professores que assumem a responsabilidade das aulas elementares.

As aulas de «português elementar» funcionam como uma plataforma em que os conhecimentos básicos sobre a linguagem oral, escrita, gestual e as regras gramaticais se juntam na mesma aula. Como as atividades de intervenção pedagógica nesta fase devem também estar envoltas num contexto do qual a cultura faz parte, um mergulho cultural nas primeiras fases de ensino, que é trazido pelo professor, é particularmente importante. A transferência cultural entre a LM e a língua-alvo e a integração linguística e cultural apresentam-se geralmente na LM dos alunos na sala de Aula de Português Elementar por causa da limitação das habilidades linguísticas dos alunos nesta fase. O professor da Aula de Português Elementar para o primeiro ano tem de recolher e ler os materiais com informações culturais da língua-alvo, sendo melhor os recursos na língua-alvo para obter informações diretas, apresentando ou interpretando nas aulas os conhecimentos obtidos na LM dos alunos para facilitar a compreensão. Quanto ao ensino para o primeiro ano, o mais importante é deixar os alunos perceber os conhecimentos básicos, tanto quanto possível, sobre a língua-alvo e a cultura-alvo, sendo justificado usar-se mais a LM dos alunos e pouco a língua-alvo para não se perder os alunos com dificuldades de compreensão na língua-alvo.

Para o professor da aula de «português elementar» para o segundo ano, a tarefa vai além de apenas um repasse de informações linguísticas e culturais: é discutir, pensar, refletir sobre os processos de aprender que estão a acontecer em sala de aula e envolver o conjunto de conhecimentos novos e os que já se aprenderam no primeiro ano. Neste caso, o professor pode trazer novamente, nas aulas, os conhecimentos linguísticos e culturais que já tinham sido aprendidos no primeiro ano, mas apresentando tudo na língua-alvo, para rever o que se estudou e também para dar os elementos novos dentro desses conhecimentos «velhos». Como consequência, a

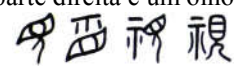
convergência entre os professores sobre os conteúdos de ensino e sobre as situações de estudo dos alunos é extremamente imprescindível. Em relação ao ensino para o segundo ano, usa-se mais a língua-alvo e menos a LM dos alunos, pois os alunos já são capazes de receber informações simples na língua-alvo pelo que o professor só precisa de falar pausadamente e de forma fácil de compreender, transmitindo conhecimentos culturais mais conhecidos que possam despertar interesse para o estudo da língua e da cultura.

No ensino de LE, especialmente para o ensino na fase básica, a focalização predominante nas atividades de ensino é completada por integração dos conhecimentos linguísticos do livro didático e dos fatores variáveis cognitivos, afetivos, sociais, culturais sobre a língua-alvo.

4.2.2. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Laboratório

Aulas de Laboratório em chinês é «视¹²听¹³说¹⁴». Os três caracteres consistem em três habilidades/*skills* linguísticas – ver, ouvir e falar – que indicam o modo das aulas: reproduzir informações do que se ouve e se vê. O foco das Aulas de Laboratório está na ênfase na língua oral e na pronúncia, através da imitação, repetição e memorização de palavras e frases para atingir o objetivo de desenvolver as habilidades de ouvir e falar. Nas aulas realiza-se um contato direto com a língua-alvo, sendo os professores nativos que falam a língua-alvo como sua LM que têm mais vantagem no laboratório para exclusão da LM dos alunos em sala de aula. As atividades em laboratórios de línguas com materiais audiovisuais criam um ambiente para os alunos com a linguagem autêntica que se pode usar no quotidiano. As regras gramaticais são menos importantes em laboratório. As atividades de ensino devem

¹² O carater “视” tem duas partes, a parte esquerda indica a pronúncia e a parte direita é um olho com significado de ver e olhar, apresentando-se a evolução da caráter a seguir:



¹³ O carater “听” quer dizer ouvir ou receber som/informações com ouvidos.

¹⁴ O carater “说” tem um significado, neste caso, de explicar, esclarecer dúvidas, expressar com palavras.

concentrar-se numa boa pronúncia e no desenvolvimento das habilidades de reproduzir informações para resolver problemas comunicativos. Desta maneira, numa situação real, em que um aluno fala com um falante nativo na língua-alvo, por exemplo, deverá estar em condições de compreender primeiro o que o falante nativo fala para conseguir realizar um diálogo com ele, mesmo que o aluno não utilize a língua-alvo totalmente correta quanto ao uso da gramática. As aulas em laboratório resolvem, em primeiro lugar, o problema de compreender; melhoram ao mesmo tempo a pronúncia para facilitar o desenvolvimento da habilidade de compreender; transmitem os conhecimentos culturais que estão relacionados com o contexto de diálogo ou de apresentação que passam pelos recursos audiovisuais em laboratório.

O recurso audiovisual é também utilizado no ensino de línguas. A partir dele, o aluno consegue visualizar o uso prático da língua-alvo relacionado com a sua vida e desenvolve novas ideias ou imaginações, como para dar oportunidade ao aluno de aplicar os conhecimentos novos ou os que ele já possuía num outro contexto. Nas Aulas de Laboratório, o professor utiliza geralmente os recursos audiovisuais para auxiliar o aluno a refletir sobre o que acontece em cada situação apresentada. O recurso a filmes ou programas de televisão serve, nas Aulas de Laboratório, como um meio de transmissão de valores culturais e tradições específicas e distintas para analisar a sociedade da língua-alvo. Desta forma, quando o professor seleciona um recurso para a Aula de Laboratório, uma primeira preocupação é perceber como promoverá o envolvimento do aluno com o conteúdo a trabalhar.

A seleção de recursos didáticos é um fator que pode determinar os resultados de ensino nas Aulas de Laboratório. O que temos de dar mais atenção é ao grau de dificuldade dos recursos utilizados nas aulas. Os recursos audiovisuais relacionados com as situações do quotidiano permitem ao aluno familiarizar-se com os sotaques e variações da língua como ela se apresenta, educando o ouvido. Considera-se este tipo de recurso como materiais mais fáceis e práticos do que os filmes e as notícias, entre outros. Com efeito, o professor pode escolher as gravações dos livros didáticos com

vários níveis, desde A1 até B2, que podem satisfazer alunos de todos os níveis, o que é uma grande vantagem, mas existindo também uma desvantagem, isto é, os conteúdos do artigo/da gravação muitas vezes são fixos e servem apenas para a aprendizagem de conhecimentos linguísticos. O professor expande, neste sentido, os conteúdos ouvidos pelos alunos para usarem o pensamento divergente a imaginar as situações reais em que se podem usar as expressões e as palavras mencionadas na gravação, pondo os conhecimentos linguísticos num contexto sócio-cultural. Os recursos audiovisuais têm de ter vários níveis de dificuldade, pois o objetivo final das aulas em laboratório é elevar os níveis de compreensão e comunicação intercultural do aluno na língua-alvo, não é apenas rever ou praticar o que se estudou. Quando o professor usa filmes, programas de televisão, músicas ou notícias, o maior problema é o nível de aceitação dos alunos. Neste caso, a ordem correta é transmitir primeiro conhecimentos culturais que se apresentam no recurso audiovisual, escolher depois algumas palavras ou expressões típicas que podem mostrar as características culturais para fazer uma explicação mais profunda, enfatizando-se o valor ou o significado cultural dos materiais didáticos mais difíceis que causam normalmente dificuldades de compreensão. Uma outra forma de atividades em laboratório pode ser a utilização de imagens – fotografias, vídeos sem som – para os alunos terem um espaço mais amplo de criar tópicos ou fazer comentários simples ou complicados que correspondem aos níveis dos alunos. Neste processo, o professor deve escolher os materiais com uma grande quantidade de informações sócio-culturais.

Com o objetivo geral de desenvolver a habilidade de «ouvir e compreender» o que os outros falam, o laboratório de línguas passa a ser uma aula de extrema importância que utiliza ferramentas digitais para ensinar línguas estrangeiras, onde o aluno pode ouvir as gravações ou ver os filmes e repetir oralmente as informações apresentadas na sala de aula, a fim de melhorar as competências de ouvir e de falar. Neste processo, o professor continua a ser o centro das atividades do ensino-aprendizagem que dirige e controla o comportamento linguístico dos alunos, transmitindo-se ao mesmo tempo os conhecimentos linguísticos e culturais.

4.2.3. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Conversação

Algumas tendências mais recentes do estudo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeira na China são reconhecidas na abordagem comunicativa, que propicia uma mudança de perspectiva do ensino de línguas em desenvolver as competências comunicativas interculturais, valorizando tanto as habilidades linguísticas quanto as capacidades de adaptação à comunicação num contexto de cultura diferente. A Aula de Conversação é desenvolvida pela orientação da ideia de desenvolver as competências comunicativas na língua-alvo, pretendendo abrir um espaço para construir os cenários de comunicação através da organização das atividades pedagógicas em sala de aula. Valoriza-se primeiro, nesta aula, a língua oral, devido à necessidade de comunicação face a face. Segundo a teoria desenvolvida – *monitor* – por Krashen (1977), para criar ambientes em salas de aula da língua-alvo que se aproximem das condições da aquisição da LM, tanto os exercícios orais como os exercícios de análise com contextos culturais são importantes para realizar facilmente conversações entre interlocutores numa mesma língua-alvo.

Na maioria dos casos, as aulas de conversação abrem-se para os alunos de nível básico, do primeiro e do segundo anos, para que os hábitos culturais possam ser integrados no processo de transmitir os conhecimentos linguísticos desde o início da aprendizagem. Portanto, os alunos terão o tempo suficiente para absorver os valores culturais e ter conhecimentos de hábitos linguísticos e culturais da língua-alvo. Nas aulas de conversação, os alunos começam a aprender a viver na sociedade da língua-alvo no contexto de aprendê-la como LE em sala de aula e descobrem as características da comunidade-alvo por meio da conversação.

No processo das atividades de conversação, deve-se levar em conta não só os elementos linguísticos como também os fatores culturais que orientarão o aluno na compreensão de especificidades culturais, evitando conflitos culturais no processo da comunicação. A conversação em sala de aula, ou seja, as práticas orais, de acordo com

Hall (1993, p.145), são «momentos de interação face a face, mediadas pela cultura»; a intenção de expressar um sentido ou comunicar com os outros constrói a base de conversação, dependendo os tópicos do conhecimento compartilhado que os membros de um grupo têm em relação à situação da prática e seus contextos.

Todo o uso de uma língua está relacionado com o conhecimento sócio-cultural compartilhado pelos membros de uma comunidade. A conversação como uma ação de interações face a face desenvolve, também, a habilidade de participar como um membro nas comunicações do grupo-alvo; portanto, para entrar no contato com o conjunto-alvo, os alunos têm de saber primeiro as regras linguísticas e culturais do grupo-alvo. A sala de aula é o ambiente onde ocorrem as práticas de conversação. O professor deve depois escolher os tópicos mais fáceis para iniciar a conversa, tais como família, amigos, escola, local de trabalho, profissão, viagens, comida, *hobbies*, etc. Assim, é melhor ter um cenário desenhado e uma orientação das palavras mais adequadas para o contexto determinado e cada aluno participante dever ter o seu papel definido para realizar as breves cenas de diálogo.

É de realçar que todas as palavras só têm sentido num contexto que se especializa num determinado ambiente. As atividades de conversação em sala de aula também podem orientar o aluno para a valorização das interações humanas na cultura da língua-alvo. Corrigir/comentar os hábitos culturais que se apresentam nas atividades realizadas nas aulas de conversação é um bom modo de reconhecer a comunidade da língua-alvo através da internalização dos padrões culturais da sociedade-alvo, realizando-se assim a integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Conversação. Nas aulas, os alunos, além de terem os conhecimentos linguísticos, devem saber utilizar as palavras e os modos de expressão certos e adequados que estão associados à comunidade da língua-alvo, por exemplo: o tom de voz, os gestos, os hábitos, os assuntos tabu, as preferências linguísticas, etc. O foco da integração linguística e cultural no processo de intervenção pedagógica na Aula de Conversação deverá estar na seleção dos tópicos efetuados nas

aulas. As atividades propostas são apresentadas com contextos: na escola, na viagem, em casa, no gabinete, na festa, na reunião, no metro, na rua, entre outros.

O centro dessa aula é a conversação quotidiana, com referências da cultura. O objetivo das aulas de conversação deverá ser “abrir as bocas dos alunos”, ou seja, criar contextos para os alunos terem oportunidades de participar nas atividades de falar e, para além disso, esclarecer os problemas que causam dificuldades de comunicação na língua-alvo, a fim de que os alunos tenham vontade de comunicar com os outros, e apresentar os contextos culturais que favorecem uma comunicação intercultural real fora das aulas.

4.2.4. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Leitura

A Aula de Leitura produz oportunidades para aprender sobre os diversos aspetos da cultura com uma diversidade textual. Os elementos culturais são expandidos mais fácil e rapidamente nas aulas de leitura, pois o professor tem liberdade de escolher os recursos didáticos que podem ser utilizados em situações de reflexão sobre a língua e as suas características culturais, com o objetivo de reconhecer e analisar os usos da língua-alvo e impulsionar os valores culturais. Portanto, o mais importante para executar uma integração linguística e cultural com sucesso nas aulas de leitura é a norma de seleção dos materiais didáticos utilizados nas aulas. Em relação aos materiais didáticos utilizados pelo professor na Aula de Leitura, Almeida Filho (2002, p.211) afirma que «não podem enfatizar a sociedade-alvo como se fosse num cartão-postal idealizador, restrito a apenas uma classe social. Devem incluir temáticas como a indústria cultural, (...) a história e a formação social, os valores culturais e religiosos e as expressões fraseológicas populares. Devemos verificar se as referências culturais são postas em perspetiva comparativa não valorativa à outra e às da LM dos alunos».

Opta-se por estudar, de entre uma imensidade de textos, com a literatura

clássica, as fábulas, os contos de fadas, as narrativas de história, narrativa curta, notícias ou os textos escritos pelo professor. Os recursos onde se apresentam os fenómenos culturais e sociais deverá ser um dos géneros que mais deve estar presente nas aulas de leitura, pois as comunicações reais são permeadas por histórias, por literatura e pelos textos com reflexão do quotidiano. Como o objetivo geral do ensino do português na China é desenvolver a competência comunicativa intercultural, nas aulas de leitura não são apenas apresentadas as leituras dos autores clássicos mas também os materiais que são acrescidos dos conhecimentos culturais e históricos da língua portuguesa.

As aulas de leitura chamam-se «阅读» ou «泛读» em chinês; o carater comum «读¹⁵» significa «ler com voz ou ato de ler livros ou quaisquer textos». O carater «阅» é um sinónimo da palavra «ver ou ler», mas tem também o significado de verificar ou confirmar. O termo «阅读» apresenta um processo de obter informações a partir do material visual. O carater «泛» quer dizer «generalidade, de modo amplo ou geral», o termo «泛读», com uma intenção de encontrar a compreensão global, é a leitura geral que dá mais atenção à velocidade de leitura, ao invés de concentrar-se na tradução palavra a palavra, não analisando o texto na íntegra. Através da análise do nome da aula, observamos que as aulas de leitura, na China, abrem-se para os alunos que já têm, pelo menos, os conhecimentos básicos linguísticos, sendo capazes de compreender os textos fáceis e de apanhar as informações gerais dos artigos complicados com apoio de dicionários ou outros instrumentos de estudo. Nas aulas de leitura, há uma tarefa central que é desenvolver o interesse pela leitura como processo de compreensão via integração da língua e da cultura. O objectivo é o de que os alunos deixem de apoiar-se na simples memorização de conhecimentos linguísticos

¹⁵ O carater “读” contém duas parte, a parte do esquerdo “讠” tem sentido com palavra ou ato de falar; a parte do direito “卖” significa “vender”. Todo o carater significava então “vender palavras”. Pois antigamente na China a maioria das pessoas não tinha oportunidade de aprender a conhecer ou escrever os caracteres, ou seja, poucas pessoas andavam na escola. Os analfabetos são muito mais do que as pessoas que são capazes de ler e escrever. “Vender palavras” aparecia como uma profissão que serve para ler as cartas recebidas pelos analfabetos ou para escrever cartas para os analfabetos que querem transmitir informações aos outros. Agora o carater já perdeu o sentido original, mas ainda tem um significado como “ler com/sem voz”.

dos materiais didáticos para se centrarem no desenvolvimento da habilidade de compreender o que se lê.

O objetivo da integração linguística e cultural nas aulas de leitura é fazer o aluno apreciar a cultura e a literatura na língua-alvo, acreditando-se que ele acaba por adquirir um conhecimento mais profundo sobre a língua, a cultura e a sociedade de uma nova comunidade, além de desenvolver a inteligência e a capacidade de intercompreensão.

4.2.5. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aulas de Tradução

«Uma língua é um sistema de símbolos aprendido, organizado e geralmente aceite pelos membros de uma comunidade. É usado para representar a experiência humana dentro de uma comunidade geográfica ou cultural. Objectos, eventos, experiências e sentimentos têm um nome específico unicamente porque uma comunidade de pessoas decidiu que eles assim se chamariam. Por ser um sistema inexacto de representação simbólica da realidade, o significado das palavras está sujeito a uma variada gama de interpretações» (Samovar & Porter, 1997, apud Simone, 2004, p.16). O tradutor nas atividades de tradução ou interpretação é muito mais que um aparelho que recebe e produz informações, pois a língua inclui em si mesma a sua história, as suas tradições, os hábitos do seu povo, as características culturais da comunidade, etc.

Para o ensino do português na China, os professores normalmente começam as aulas a partir da gramática; quando os alunos chegam aos níveis mais altos, a tarefa central no ensino já não é apenas desenvolver a habilidade de comunicar mas também melhorar o nível de tradução escrita e de interpretação oral dos alunos. De fato, a tradução pedagógica ocorre nas aulas de línguas estrangeiras, especialmente nas aulas de português como LE na China, desde o ensino do primeiro ano até ao quarto. As Aulas de Tradução na China dividem-se em dois tipos: 1) Aulas de Tradução escrita; 2)

aulas de interpretação oral. Em poucas universidades, na China, abrem-se também aulas de interpretação simultânea ou interpretação consecutiva para os alunos que dominam muito bem a língua-alvo e estão interessados na carreira de tradução de conferências. O que referimos neste ponto são Aulas de Tradução de nível mais elementar, para todos os alunos do terceiro e do quarto anos, por isso, são realmente para fazer exercícios de tradução em sala de aula. Neste sentido, os conteúdos dos exercícios utilizados nas Aulas de Tradução e a explicação do professor são dois fatores que desempenham papéis bastante importantes para o resultado das atividades pedagógicas.

Para Aulas de Tradução escrita, como por exemplo o ensino do português como LE na China, temos tradução escrita do português para chinês e tradução escrita do chinês para português. Sendo considerado pela maior parte dos professores e alunos que a tradução do português para chinês é mais fácil do que a do chinês para português, abre-se, por isso e de um modo geral, primeiro a tradução do português para chinês no terceiro ano de estudo. Mas, na nossa opinião, uma tradução da LM para a língua-alvo devia ser mais fácil, porque a base de uma boa tradução é uma boa compreensão do texto original: se não se tivesse uma compreensão completamente correta sobre o texto que se traduz, ninguém conseguiria chegar a um texto traduzido com significados originais. O primeiro princípio de tradução devia ser transmitir informações corretas de uma língua para outra. Para atingir esse objetivo, antes de fazer a tradução, além de conhecer primeiro os significados das palavras e das expressões no texto, também é necessário saber os conhecimentos culturais no contexto determinado da língua-alvo. O maior erro para um trabalho/exercício de tradução escrita é traduzir diretamente o texto sem investigar o *background* cultural e social dos materiais a traduzir, pois de acordo com as funções sociais e culturais da linguagem, os significados de palavras ou de expressão mudam de sentido ou função. Uma tradução palavra a palavra sem consideração do contexto sócio-cultural da língua-alvo é equivalente a um *software* de tradução, perdendo a alma do artigo original. Desta forma, o professor apresenta primeiro nas aulas todos os elementos

sobre o contexto sócio-cultural do texto original e esclarece, depois, as dúvidas linguísticas. O professor não deve fazer comentários não somente sobre as palavras adequadas e a construção das frases, mas também contextos e cenários diferenciados em que serão utilizadas essas palavras e expressões.

Em relação às aulas de interpretação oral, além de o professor fazer uma pequena apresentação sobre o contexto do caso, também se revelam as diversas interpretações possíveis para esse caso: a interpretação oral é uma atividade instantânea que precisa de um «glossário» rico e uma boa base de conhecimento sócio-cultural sobre a comunidade da língua-alvo. As atividades pedagógicas nas aulas de interpretação oral estão numa rede indivisível de língua, cultura e tradução. As atividades de interpretação oral em sala de aula têm como objetivo não servir apenas como um meio de juntar vocabulário e expressões, mas também um processo de aprendizagem com abundância da integração da língua e da cultura, observando as diferenças existentes entre as duas línguas e as diferenças culturais que aparecem na tradução. Os alunos têm de estar diante de situações quotidianas em que as adversidades linguístico-culturais apareçam no processo de interpretação fora de aulas; por isso, as aulas servem como uma preparação linguística e cultural para o aluno conseguir lidar com vários cenários inesperados.

Tanto na tradução escrita como na interpretação oral, os contextos culturais diferentes podem causar mudanças de sentido em algumas ideias do texto original. A falta de conhecimento de aspetos culturais das duas línguas pode influenciar o resultado traduzido que é diferente do significado original. Ao usar-se a tradução como forma de ensino, é um instrumento poderoso para ampliar os conhecimentos linguísticos e o horizonte cultural e social do aluno.

4.2.6. A integração da língua e da cultura no processo de intervenção pedagógica na Aula de Gramática

Na Aula de Gramática na China, a aprendizagem de LE era vista como uma

atividade intelectual em que o aluno deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos com o propósito de dominar a morfologia e a sintaxe. Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de regras gramaticais e as atividades de ensino para esta aula consistiam em exercícios de aplicação dessas regras. Ensinava-se, nas aulas de gramática, através da explicação gradual de estruturas por meio de exercícios de gramática estrutural.

No início das aulas, toda a gramática de LE ensinada é comparada normalmente com a LM do aluno quando a LM do professor é igual à daquele; no caso das aulas de gramática portuguesa na China, essa comparação realiza-se também entre o inglês e o português, pois antes de entrar na universidade, todos os alunos já estudaram mais de seis anos de inglês, sendo capazes de realizar pelo menos comunicação quotidiana em inglês. Na Aula de Gramática, o professor dá geralmente uma grande atenção a que os alunos não cometam erros e possam fazer exercícios ou produzir as frases com apoio das regras gramaticais. Assim, as aulas de gramática são apresentadas aos alunos não apenas por regras mas principalmente através de uma série de exemplos ou modelos de exercícios. A maior parte dos professores apresenta nas aulas principalmente os paradigmas gramaticais e o vocabulário através de listas, para que os alunos possam construir as frases completas com esses elementos separados na lista.

O dicionário e o manual de gramática são instrumentos úteis de trabalho, mas não são tudo que se pode aproveitar, porque há também outros fatores que vale a pena analisar para o desenvolvimento do ensino de gramática, tais como, tipo de exercícios, forma de atividades, tarefas relativas à aprendizagem das regras gramaticais e abordagens de ensino que privilegiam um contexto de comunicação nas aulas de gramática. Portanto, as regras gramaticais podem ser transmitidas dentro das interpretações, expressões, no contexto de fala. O objetivo final das aulas de gramática não devia ser apresentar apenas as regras gramaticais com exemplos ou exercícios; todas as regras são para atingir o objetivo de saber construir as frases de

acordo com as regras para estabelecer a base de comunicação linguística. Dessa forma, os alunos não aprendem apenas sobre as regras gramaticais em sala de aula, mas também como usar essas regras gramaticais em contextos comunicativos interculturais.

Na China, os conhecimentos gramaticais são ensinados primeiro nas aulas de «português elementar» para consolidar os conhecimentos sobre as regras gramaticais que já se aprenderam nos primeiros dois anos de estudo; no terceiro ano, abrem-se normalmente aulas de gramática especializada. Nessas aulas, as atividades pedagógicas revelam geralmente o estudo estático da língua, focando as regras gramaticais nos exercícios e fora do contexto cultural e da situação comunicativa, fazendo-se exercícios gramaticais sem relação com o uso da língua-alvo. O objetivo é criar uma forma de ensino mais favorável de transmitir conhecimentos gramaticais como gramática prática ou gramática comunicativa. A gramática denominada prática ou comunicativa é aquela que rege as normas da língua no contexto de comunicação real. Essa gramática prática ou comunicativa permite ao aluno utilizar de maneira natural as regras gramaticais. Se analisarmos as atividades pedagógica nas aulas de gramática numa perspectiva comunicativa, podemos observar que as regras gramaticais não são normas inflexíveis de construção das frases. Os exercícios gramaticais que não reflitam a situação real de uso comunicativo fazem as atividades nas aulas de gramática servir apenas aos conhecimentos teóricos. A gramática, desta forma, deve ser estudada desde uma perspectiva dinâmica que trata a gramática como uma descrição de uma língua com contexto cultural e social.

5. O desenvolvimento da investigação do ensino de cultura na área de ensino-aprendizagem de línguas no Mundo

O interesse pela relação entre língua e cultura nasceu no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Na década de 30 do século XIX, a «hipótese Sapir-Whorf» abriu um espaço para a relação intrínseca entre língua e cultura que se pode utilizar na área de ensino-aprendizagem de línguas. Propuseram, Edward Sapir e Benjamin Whorf, o relativismo linguístico que defenderam como uma perspetiva das relações entre linguagem, pensamento e cultura. A relação entre língua e cultura, desde então, levantou discussões ao nível da dimensão linguística. Para Sapir (1954), a única forma de acesso à cultura e à realidade social de um agrupamento humano é primeiramente pelo estudo da sua língua, dado que a língua é uma construção cultural. Esta interdependência entre língua e cultura deverá ser tida em conta no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O autor afirma que: «Nada mais fácil que provar que um grupo de línguas não tem qualquer correspondência necessária racial ou uma área cultural. Pode-se até mostrar que uma só língua não raro intercepta linhas de raça e cultura. (...) O que se dá com a raça, dá-se com a cultura. Línguas sem qualquer parentesco partilham de uma só cultura; línguas intimamente cognatas — quando não uma língua única — pertencem a círculos de cultura distintos» (Sapir, 1954, pp.17 e 304). Whorf (1956, p.252) declara que «cada língua é um vasto sistema diferente dos outros no qual são ordenadas culturalmente as formas e as categorias pelas quais as pessoas não só comunicam como também analisam a natureza e os tipos de relações e de fenómenos, ordenam o seu raciocínio e constroem a sua consciência».

Durante os anos 1960 e 1970, com o aparecimento da sociolinguística, o foco dos estudos empíricos mudou da estrutura de uma língua para o seu uso; ou seja, a maior ênfase foi dada à aprendizagem de uma língua como ação integrada num contexto sociocultural específico. Ao longo dos anos, os especialistas e investigadores dos Estados Unidos da América, da China e de muitos países europeus, têm discutido

a relação próxima entre língua e cultura, a partir das perspectivas diferentes, tais como a comunicação intercultural, a linguística cultural, a antropologia, a pragmática e a sociolinguística, etc., obtendo uma série de resultados de investigação.

Na década de 1960, os fundamentos do ensino de cultura foram emergindo resultantes do desenvolvimento das Ciências da Educação nos Estados Unidos da América. A Conferência do Nordeste sobre Ensino de Línguas teve *Culture Teaching* como tema, em 1960, e foi publicado ao mesmo tempo o relatório da conferência *Culture in Language Learning*. Em 1972 e 1988, a Conferência do Nordeste realizou o seu segundo e terceiro seminários com o tema de “ensino cultural”, em que o foco da discussão, no terceiro seminário, se centrou no problema sobre como juntar a língua e a cultura em sala de aula. A coleção de ensaios do seminário chamado *Towards a New Integration of Language and Culture* (1988) refletiu os resultados da investigação na área do ensino de cultura nesta época. O linguista americano Lado (1957) acredita que o objetivo de aprender uma LE é possuir a capacidade de usar a linguagem, compreender o significado e conotação de ambas cultura-alvo e língua-alvo. Em 1966, o Ministério de Educação dos Estados Unidos da América fez uma modificação sobre as normas nacionais para o ensino de LE, determinando a posição do centro do ensino de cultura nessa área. As novas normas incluem cinco «C¹⁶» – Comunicação, Cultura, Conexões, Comparações, Comunidades. Neste sentido, o ensino de cultura e a formação das competências comunicativas interculturais tornam-se as duas posições para o ensino de línguas estrangeiras nesse país, fazendo os alunos ter entusiasmo pela cultura estrangeira e até pela aprendizagem de LE e mudando a ideia de chauvinismo da nova geração americana. Os Estados Unidos da América tornam-se um país mais multicultural, tolerante, estável e poderoso.

Segundo a investigação de Chen (1998), no final do século XIX, no Reino Unido, um comité nacional designado pelo Primeiro-Ministro elaborou um relatório,

¹⁶ Em inglês: Communication, Cultures, Connections, Comparisons, Communities.

chamado *Modern Studies*, que enfatizava particularmente os fatores culturais no ensino de línguas. O ensino das línguas na Europa foi desenvolvido num contexto histórico e social muito distinto do dos Estados Unidos. Após a Segunda Guerra Mundial, por um longo período, o ensino de línguas estrangeira foi influenciado pelo método audiolingual dos Estados Unidos da América e pelo método audiovisual da Europa Ocidental, tendo a estrutura gramatical como foco de ensino, mas também abrindo-se aulas sobre cultura. A cultura foi tratada como *background* de conhecimento, o ensino de cultura e uma vez que o ensino de língua estavam separados. Com o aumento da cooperação internacional e do intercâmbio, especialmente o nascimento da União Europeia em 1951 e a ascensão do ensino comunicativo, a Europa iniciou uma série de reformas no ensino de línguas e da investigação sobre o ensino de cultura que recebeu muita atenção na área do ensino de línguas em vários países. O conceito de ensino de cultura abrange uma gama mais ampla, incluindo os modos de vida das pessoas, normas, costumes, relações sociais, entre outros. Zarate (1986) propõe dois modelos complementares do ensino de cultura: 1) transferência tradicional do conhecimento cultural e aprendizagem experiencial recente; 2) comparação entre cultura nativa e cultura da língua-alvo. Buttjes (1990) enfatiza a importância das visitas de estudo e dos intercâmbios culturais para compreender a cultura da língua-alvo e a cultura nativa. Widdowson (1973) dá mais atenção às práticas pedagógicas culturais em sala de aula, distinguindo as relações de diferentes tipos entre língua e cultura, tais como, simbólica (significado simbólico) e o significado indicado (*indexical meaning*), desempenhando este último elemento um papel mais importante no ensino de línguas estrangeiras.

Buttjes & Byram (1991) salientam ainda que a indivisibilidade entre a língua e a cultura reflete-se em quatro aspetos:

- (1) O processo de aquisição de linguagem depende de diferenças culturais;
- (2) Tal como na aquisição da LM, o aprendente de uma língua domina também os meios paralinguísticos da sua cultura materna;

(3) O centro da comunicação não depende apenas do ensino do conteúdo da gramática, mas também da transferência do conhecimento sociocultural;

(4) «Ser-se comunicador com boa capacidade comunicativa» (Buttjes & Byram, 1991, p. 103) pode ser alcançado pelo uso de uma língua num determinado ambiente social.

Na área do ensino de cultura (a intervenção pedagógica cultural), o ensino tradicional de línguas mantém a dicotomia «língua e cultura». A obra *Context and Culture in Language Teaching* (Krashen, 1993) faz uma análise e crítica profunda sobre esta «dicotomia» no ensino de línguas estrangeiras. Segundo Krashen (1993), língua e cultura devem ser consideradas como «faces de uma mesma moeda», o ensino de língua e de cultura unem-se como uma só atividade, isto é, a coalescência entre língua e cultura. A literatura mais recente tem vindo a chamar a atenção para o fato do ensino de língua continuar a envolver, na prática, uma conceção limitada da ligação da língua à cultura. A língua continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções comunicativas universais e como um meio neutro de transmissão de conhecimentos culturais. Na prática, os professores ensinam a língua e a cultura, mas não a língua como cultura (Krashen, 1995).

De acordo com Buttjes (1990), códigos de linguagem não podem ser ensinados de forma isolada, porque os processos de transmissão de elementos socioculturais ocorrem em vários níveis. A língua está ligada a associações culturais. Aprender uma língua não é apenas uma aprendizagem dos conteúdos linguísticos da língua, mas para além disso é aprender informações culturais sobre a língua e sobre os países onde essa língua é falada. Quando uma pessoa começa a aprender uma LE, «embarca numa viagem de descoberta, durante a qual as perceções são alteradas; e quando começa a aprender uma cultura necessita de construir o seu próprio mapa de conhecimento, reconhecendo que também este poderá vir a ser modificado com os contornos que a mudança cultural envolve» (Bassnett, 1997, p. 173).

A intervenção cultural no ensino de línguas estrangeiras já foi proposta há mais de vinte anos; rompe as limitações do sistema de linguagem e da estrutura de frases, permitindo aos alunos ter mais conhecimentos sobre a cultura da língua-alvo, desenvolvendo as competências comunicativas interculturais. Deste modo, o ensino de línguas estrangeiras entrou numa nova fase em que a cultura tem a mesma importância que a cultura no processo de ensino. Hu Wenzhong (1999), professor da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, China, afirma que aprender uma língua deve desenvolver duas competências: competência linguística e competência social, isto é, competência cultural. Os estudiosos chineses produzem muitos trabalhos na comparação de língua e cultura entre o chinês e o inglês e desenvolvem muitas obras sobre a comunicação intercultural. Deng & Liu (1989) desenvolvem as comparações entre a LC e a língua inglesa sobre vocabulários, frases, diálogos quotidianos, história, cultura e expressões, etc. Estudiosos como Chen e Jia produzem vários estudos na área da comunicação intercultural, por exemplo, *A study of intercultural communication competence* (Chen, 2010) e 跨文化交际 (Comunicação intercultural) (Jia, 1997). No estudo da pragmática, é dada mais importância ao impacto de diferentes culturas para o uso da língua. Os estudiosos nessa área fazem muitas investigações e análises sobre falhas pragmáticas transculturais no ensino do inglês. Wang (2005) fez uma investigação na sua obra *Ensino de línguas estrangeiras com o objetivo de realizar intercâmbios culturais – Gramática sistémico-funcional e ensino de LE*, para observar a relação entre o conhecimento linguístico e cultural no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, aplicando testes linguísticos e culturais para vários alunos de cursos de LE. Os resultados mostram que ainda não se consegue uma relação entre conhecimentos linguísticos e conhecimentos culturais da língua-alvo durante a aprendizagem dos alunos, e o nível cultural dos alunos é muito baixo. Isto indica que a educação intercultural na China deve ser reforçada.

Segundo Ferreira (2003, p.62), a educação intercultural apoia-se:

- (1) «Numa pedagogia de projecto que favorece a interdependência dos

membros de um grupo tendo em vista uma cooperação em torno de objectivos comuns;

(2) Numa metodologia de investigação-acção utilizada nos projectos que visam a construção de uma determinada linha de acção e transformação das práticas, apoiando-se num dispositivo de acção-intervenção e num dispositivo de observação-investigação;

(3) No desenvolvimento de parcerias no seio do sistema educativo (entre professores em geral, professores de línguas e de culturas de origem de crianças migrantes, investigadores e formadores) com a comunidade envolvente (pais, associações, bibliotecas, sociedades recreativas e autarquias);

(4) Em trocas, que vão desde a correspondência escolar a visitas ao estrangeiro; na interdisciplinaridade em todos os níveis de ensino».

Banks e Lynch (1986) desenvolvem o conceito em torno da ideia da igualdade educacional, apresentando a necessidade de uma educação para todos, para a liberdade, para o desenvolvimento de competências de interação cultural e para uma constante reflexão sobre a interdependência e a coesão social. Segundo os mesmos autores, «a aculturação tem lugar quando a cultura de um indivíduo ou de um grupo se modifica em contato com outra cultura. Quando diferentes culturas entram em contato, exercem influência umas nas outras e, conseqüentemente, ocorre uma troca de elementos culturais» (*apud*, p. 196). Banks (1994) define como objetivos da educação multicultural: «(1) desenvolver a igualdade de oportunidades ao nível educacional; (2) ajudar todos os alunos a desenvolver a eficiência funcional, os conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam sobreviver em sociedade. Este objetivo é igualmente partilhado pela educação intercultural» (p. 24). O Relatório Jacques Delors (1996) apresenta os quatro pilares da educação para o século XXI: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser*. Podemos considerar os dois últimos pilares como indispensáveis à criação de sociedades

interculturais. O mesmo relatório sugere as novas práticas pedagógicas que promovam um repensar sobre a vida, enquanto componentes de uma educação de valores.

Ao comparar a investigação dos Estados Unidos da América e dos países europeus, a atitude da China para com o ensino de cultura é excessivamente cautelosa. Mas para o ensino de LE na China, os fatores culturais, especialmente a cultura comunicativa, por um longo período, não recebeu a devida atenção. Embora existam no país muitos artigos e obras sobre o ensino de cultura em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, e muitos professores falem sobre alguns temas culturais de acordo com o interesse dos alunos para realizar as atividades culturais em sala de aula, no entanto, devido à falta de suporte científico de programa-curriculo no ensino de cultura e materiais didáticos relevantes, essas atividades de ensino são limitadas nas introduções à fragmentação cultural, e não apresentam todo o sentido verdadeiro do ensino de cultura nessa área.

SÍNTESE GERAL

Uma língua é muito mais do que léxico, estruturas, gramática e uma boa pronúncia, pois a língua reflete as experiências e as visões do mundo que os elementos da comunidade possuem. Começámos o enquadramento teórico da nossa investigação por refletir sobre o conceito de língua e, consequentemente, sobre o conceito de cultura e de conteúdos culturais implicados no desenvolvimento de uma competência intercultural, no âmbito do processo de ensino do português como LE a alunos chineses. Foi nosso objetivo permitir uma compreensão do ensino da língua como cultura, as suas vantagens em sala de aula e realizar uma boa comunicação entre a cultura chinesa e a cultura portuguesa no processo de ensino-aprendizagem.

No nosso trabalho, a competência comunicativa intercultural e a abordagem intercultural integram o campo da educação intercultural que é suportada por uma pedagogia que tira partido da diversidade existente nas sociedades e cria nos alunos competências no domínio da comunicação intercultural.

A abordagem comunicativa enfatiza que a função de língua deve estar ligada à pragmática e à sociolinguística. Analisou-se pela abordagem comunicativa a língua como um conjunto de eventos comunicativos. Almeida Filho (2008, p. 45) afirma que o objetivo da abordagem comunicativa no ensino de línguas «é adquirir um desempenho de uso real da nova língua». Para o mesmo autor, «a aula de LE como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se consciencializar do seu próprio» (*Idem*, p. 32).

A abordagem comunicativa intercultural pretende criar um espaço intermediário entre a cultura nativa e a estrangeira no processo da comunicação, refletindo sobre o modo como uma cultura nativa vê a outra no diálogo entre duas comunidades.

Quando pensamos em ensino-aprendizagem de LE, logo nos vem à mente

como ensinar e o que aprender. Consideramos, no nosso trabalho, o ensino como uma intervenção pedagógica em sala de aula, e a aprendizagem como ação de receber conhecimentos sobre cultura, história, gramática, léxico da língua que se estuda, pelo que ensino e aprendizagem são dois processos que se complementam. O foco da nossa investigação está nas atividades de intervenção pedagógica no processo de ensino do português como LE na China. A intervenção pedagógica, cujo objetivo é desenvolver a competência de comunicação intercultural, regula os elementos linguísticos e culturais que se influenciam mutuamente nas aulas de LE.

Nenhum processo de ensino ou de aquisição/aprendizagem de uma língua deverá tentar excluir elementos culturais. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos. A aprendizagem de uma LE é um processo mais complicado de esclarecer os problemas sobre pronúncia, lexicais, gramática, tradução, hábitos de expressões e especialmente a cultura da língua-alvo. A intervenção pedagógica cultural, juntamente com os aspetos linguísticos da língua-alvo, que se preocupa com o contexto cultural da situação da fala, tem-se tornado uma grande preocupação dos professores de LE e de educadores de línguas. Nas últimas décadas, investigadores como Byram (1997a, 1997b, 2008) e Krashen (1993, 1998a, 1998b) começaram a focar os seus estudos na relação entre o ensino de línguas estrangeiras e as suas respetivas culturas

Na utilização da língua-alvo em ambientes distintos, é necessário que se integrem a língua e a cultura na aprendizagem e se faça uso da transferência linguística e cultural que só o envolvimento cultural e linguístico conjunto nos poderá oferecer. A transferência linguística e cultural entre a LC e a língua portuguesa, considerada como um dos métodos mais importantes da intervenção pedagógica nas aulas, tem como objetivo habilitar os alunos chineses para comunicarem de maneira eficaz e eficiente na língua portuguesa, permitindo a sua integração social e cultural através da abordagem de comunicação intercultural e do desenvolvimento da competência de opção (do uso das palavras mais corretas), gestão (do sistema

linguístico) e organização (da construção das frases correspondente às regras gramaticais). A finalidade é proporcionar aos alunos chineses o domínio da língua portuguesa que lhes permita comunicar no dia-a-dia.

Do nosso ponto de vista, os métodos mais adequados para realizar uma intervenção pedagógica eficaz nas aulas, de forma a desenvolver as competências da comunicação intercultural, incluem a aprendizagem da língua-alvo através do estudo de lexicais, das regras gramaticais, das construções fixas das frases, das expressões mais usadas, com as atividades de leitura, conversação, escuta, escrita e outros, mas não abandonando o ensino da literatura e cultura da língua-alvo.

Como se verificou, no contexto de aprendizagem do português na China, pode dizer-se que o ensino do português é considerado como português LE, realizando um processo de “aprendizagem” de LE. Embora a aquisição esteja mais ligada ao tipo do aluno como criança e a aprendizagem esteja mais associada com jovens e adultos, parece ser mais benéfico reunir os métodos de aquisição de LS e os métodos de comunicação intercultural que servem para usar a língua-alvo fora de aulas como LE ou LS.

De acordo com a abordagem comunicativa intercultural, consideramos que o ensino de línguas pela intervenção pedagógica linguística e cultural mobiliza e desenvolve competências e estratégias da comunicação intercultural que se relacionam com os conhecimentos linguístico-culturais prévios dos alunos. Os processos de comunicação intercultural acontecem nas sociedades que são consideradas complexas, apresentando diferentes pontos de vista e compreensões variadas. Como consequência, a integração da língua e da cultura no processo ensino-aprendizagem da língua-alvo favorece a compreensão linguística e cultural para que evite, ou pelo menos reduza, conflitos e barreiras de comunicação. Defendemos, no nosso trabalho, que o professor que ensina o português como LE na China, deverá encaminhar o ensino integrando as duas faces: a língua e a cultura; a integração linguística e cultural é considerada como um facilitador da intervenção

pedagógica no processo de ensino-aprendizagem e também um propiciador de métodos que apoiarão a comunicação entre duas comunidades de particularidade de contextos.

O desenvolvimento da competência de comunicação intercultural tem que ver com o aproveitamento em todas as aulas onde se transmitem conhecimentos linguísticos e culturais, uma vez que a aprendizagem de uma LE nunca foi uma aula única, ligando-se com vários fatores que se relacionam com linguística, psicologia e ciências humanas, entre outros. Em relação às cinco habilidades/*skills* linguísticas (ouvir, falar, ler, escrever e traduzir), é evidente que estão relacionadas com os objectivos a atingir ao longo de várias aulas, porque as pessoas não podem desenvolver todas as habilidades numa aula única. Dividem-se, no caso do ensino do português como LE na China, em várias aulas com objetivos de formação diferentes, tais como: português elementar, que transmite conhecimentos básicos sobre a língua-alvo; Laboratório, que dá mais atenção ao desenvolvimento das capacidades de audição e oralidade; conversação, que tem como objetivo abrir um espaço em contexto da comunidade da língua-alvo para que os alunos possam usar os conhecimentos aprendidos e comunicar num determinado cenário; tradução escrita e interpretação, que servem para melhorar a habilidade de tradução entre a LM e a língua-alvo, o que é um padrão importante para uma avaliação do resultado de ensino-aprendizagem; a gramática é considerada ainda como a raiz da aprendizagem de uma língua e desempenha um papel imprescindível no ensino de LE na China.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

Tendo em conta os objetivos do estudo, a metodologia utilizada é basicamente uma metodologia de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), que surgiu no final do século XIX e início do século XX, bastante utilizada dentro do âmbito das Ciências Sociais e das Ciências da Educação. A pesquisa qualitativa diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao «porquê» e a «o quê», e pode assumir a forma de estudo de caso. Ambas «vêm ganhando crescente aceitação na área da educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas com a escola» (Ludke & André, 1986, p. 13).

A definição do problema de investigação é proveniente da nossa experiência e de situações ligadas à nossa vida profissional, sendo também orientada a partir da teoria e da revisão de literatura. Portanto, o presente trabalho em educação insere-se principalmente numa investigação com algumas características de observação participante e de estudo de caso, uma vez que decorreu no ambiente do ensino do português nas universidades de línguas estrangeiras na China. Como defendemos uma metodologia de investigação-ação em contexto de sala de aula, a nossa pesquisa baseia-se no professor como investigador e como educador, com o objetivo de desenvolver uma sensibilização para a intervenção pedagógica cultural em sala de aula de português como LE na China; baseia-se também numa perspetiva de educação intercultural para os alunos universitários chineses e num meio para a abordagem das diferenças linguísticas e culturais.

A nossa investigação desenvolve-se principalmente, como já dissemos, numa metodologia qualitativa, sem abandonar, no entanto, a metodologia quantitativa para se compreenderem os resultados da nossa pesquisa do ponto da vista subjetivo e objetivo. Sendo mais subjetiva, a pesquisa qualitativa fornece uma maneira de

examinar as variáveis na nossa investigação; mas uma vez que se utilizam também dados de natureza numérica, estes permitem verificar relações entre variáveis e criar dados descritivos para observar o modo de pensar e a ação dos participantes no presente estudo. Assim, e em síntese, a nossa investigação pode ser definida como usando uma metodologia mista.

Nesta parte do nosso trabalho e no sentido de dar apoio à nossa investigação, que tem como objetivo analisar as informações, os dados atribuídos pelos sujeitos aos problemas pesquisados de forma a interpretar as práticas do grupo em análise, apresentam-se as questões de investigação e respetivos objetivos, iniciando-se com a metodologia de investigação, passando para uma breve descrição dos participantes na investigação, respetivos instrumentos de recolha de informação e, por fim, para a apresentação da análise dos dados recolhidos e a discussão dos resultados.

1. Metodologia

Este estudo foi realizado especialmente na universidade de línguas estrangeiras de Dalian, China. Os participantes da investigação são alunos do curso de português como LE, e os professores entrevistados são docentes do próprio curso. O curso está dividido em quatro anos, iniciando-se com um nível básico – A1 -, até níveis mais avançados – B2 ou C1. Com os quatro anos de aprendizagem, o nosso objetivo é que os alunos alcancem um nível intermédio a pré-avançado. Para a situação da maioria dos alunos, o objetivo real é desenvolver as habilidades básicas / *skills* de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir em português que se exigem no mercado de trabalho assim como realizar o trabalho de comunicação básica entre o chinês e o português. Na nossa pesquisa, a questão principal é a seguinte: como realizar, através da intervenção pedagógica no âmbito cultural, uma comunicação sem dificuldade nas aulas de português para alunos chineses. A esta questão articula-se uma outra, derivada do modo de ensino-aprendizagem na China, e que é: como quebrar o silêncio dos alunos chineses na sala de aula. Há, da nossa parte, a preocupação em promover uma relação entre o que os alunos aprendem nas aulas e o que os professores fazem antes e depois das aulas.

Através do estudo de caso, os dados foram recolhidos no processo de ensino-aprendizagem em contexto de ensino-aprendizagem do português como LE na China, onde se desenvolveram, durante a nossa investigação, os cursos de diferentes níveis no âmbito cultural e onde se aplicaram os cursos experimentais desenhados pela investigadora com o objetivo de realizar uma comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica.

Estudo de caso – A nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo e quantitativo na medida em que decorreu em sala de aula do português como LE na China. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), «O estudo foi delineado com características de um estudo de caso, o qual é definido como pesquisa sobre

determinado indivíduo, grupo ou comunidade para pesquisar aspectos variados (...) é um estudo detalhado, em que se pretende apreender o máximo de informações sobre um contexto ou um acontecimento específico» (p.79, 136). Um estudo de caso «é o estudo de um caso, que é sempre bem delimitado, ou seja, quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso» (Ludke & André, 1986, p. 17). Segundo Merriam (1998, p.9), «O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo, é um estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social».

De acordo com estas perspetivas, considera-se que o estudo de caso é uma análise profunda de um sujeito considerado individualmente (Bisquera, 1989), que dá a possibilidade de nos concentrarmos nos casos específicos e nos problemas definidos para construir uma estratégia de investigação relacionada com um problema, uma situação real – o caso pesquisado, para responder às questões de «como» e «porquê». Observam-se as características de um grupo determinado como por exemplo uma turma, uma comunidade na nossa investigação, por meio do qual se procura estudar uma determinada área de um problema em pouco tempo.

Como o objeto da nossa investigação é um grupo de estudantes chineses universitários que aprendem o português como LE na China no contexto da influência da língua e da cultura chinesas, é nosso objetivo analisar as características dos alunos chineses que suscitam as dificuldades no ensino do português na China. Para compreender a maneira de estudar línguas estrangeiras do ponto de vista da comunidade nativa, os instrumentos de pesquisa utilizados são: observação participante, entrevistas e questionários para professores e alunos, utilizando dados qualitativos e quantitativos. Os dados recolhidos através da investigação quantitativa foram tratados por análise no programa SPSS.

2. Participantes

Como já referido, a nossa investigação decorreu num contexto de ensino-aprendizagem do português como LE na China, cujos participantes foram os alunos e os professores, durante o processo de ensino-aprendizagem nas universidades na China. Portanto, a população escolhida pertence às universidades que oferecem o curso de português na China, atualmente com cerca de mil e trezentos alunos e setenta e quatro professores de português (de nacionalidade chinesa e de nacionalidade dos países de língua oficial portuguesa).

Os participantes neste Estudo foram os seguintes:

1- Um grupo de professores chineses que ensinam português na China, num total de 33 elementos;

2- Um grupo de professores de nacionalidade portuguesa que ensina português na China, num total de 4 elementos, mais um professor de nacionalidade brasileira;

3- Um grupo de alunos chineses que estão a aprender português na FCSH, num total de 57 elementos;

4- Alunos que aprenderam português na China, num total de 100 elementos.

5- Um grupo de alunos chineses que estão a aprender português como LE na China (de níveis diferentes de aprendizagem), num total de 110 elementos.

Em síntese, participaram nesta investigação 38 professores e 277 alunos.

Uma caracterização dos professores participantes é apresentada no quadro 1.

Quadro 1. Informações básicas dos professores participantes

Nacionalidade	Chinesa	Portuguesa	Outros países de língua portuguesa
	33	4	1
Habilitações Profissionais	licenciatura	mestrado	Doutoramento
	13	23	2

Anos de Serviço	1-5 anos	5-10 anos	Mais de 10 anos		
	20	12	6		
Idades	Menos de 25 anos	25-35 anos	35-45anos	45-60 anos	Mais de 60 anos
	0	25	5	4	4

A nossa pesquisa incidiu, ainda, nos pontos seguintes:

1- O intercâmbio entre as universidades chinesas e portuguesas.

Em Lisboa, até ao mês de setembro de 2012, mais de cem estudantes chineses tinham vindo para Portugal aprender a língua. A FCSH já tem três turmas do curso de língua portuguesa para alunos chineses, num total de mais de cinquenta alunos, número que aumenta todos os anos.

2- A promoção da língua portuguesa no país com a maior população a nível mundial – a China.

3. Instrumentos

«Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Na teoria de Bogdan e Biklen (*idem*), a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas pesquisados. O investigador participa na observação das atividades do grupo pesquisado, investigando/analizando as respostas dos participantes através do questionário e da entrevista. Neste sentido, o investigador é o primeiro «instrumento» de recolha de informações/dados, e a qualidade das informações, dos dados recolhidos, depende em grande parte da sensibilidade, da integridade intelectual, do conhecimento e da competência profissional do investigador. As técnicas de recolha de informações/dados, na nossa investigação, são a observação participante, a entrevista, o questionário.

Observação participante – sendo o instrumento de recolha de dados que permite obter informações de determinados aspetos, a observação participante consiste em observar fatos ou fenómenos que se estuda. Bogdan e Biklen (1994, p.90) referem que «a observação participante é a melhor técnica de recolha de informações/dados na investigação qualitativa». Este tipo de investigação muda a estrutura académica clássica na medida em que reduz as diferenças entre objeto e sujeito de estudo. Ela induz os eruditos a «descer das torres de marfim» e a sujeitarem-se ao juízo das comunidades em que vivem e trabalham. De acordo com Bogdan e Taylor (1986), nos métodos qualitativos o investigador deve participar no campo de atividades das pesquisas, porque este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Os investigadores participam de todas as atividades do grupo investigado, acompanhando a situação concreta de ensino-aprendizagem no dia-a-dia.

A observação participante tem como objetivo recolher informações (sobre ações, opiniões ou perspetivas) para referenciar e classificar os problemas ao longo da

investigação e para nos permitir integrar-nos nas atividades do ensino. Através da observação participante, as descrições podem identificar e transformar gradualmente as atitudes e reacções dos professores e dos alunos durante as interações entre o investigador e os participantes, de acordo com o programa de elaboração da pesquisa. O investigador participou nas atividades pedagógicas dos grupos pesquisados para compreender as suas preferências e dificuldades, bem como saber qual a contribuição na intervenção pedagógica no âmbito cultural/intercultural para o processo de ensino-aprendizagem do português como LE na China. Através da pesquisa experimental e da revisão da literatura relacionada examinámos, neste processo, a intervenção pedagógica no âmbito cultural/intercultural para a aprendizagem de línguas estrangeiras, procurando também saber se a diferença cultural causa conflitos culturais.

Entrevista – A aplicação de uma entrevista permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos do grupo pesquisado. Os participantes exprimem as suas opiniões que se aproximam mais das suas experiências, durante as entrevistas, sendo estas umas representações fiéis da realidade. Portanto, as entrevistas a professores e a alunos foram utilizadas, no nosso trabalho, para objetivar informação, de uma forma dinâmica.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p136), «as entrevistas devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração». Assim, as entrevistas foram administradas aos sujeitos num ambiente informal e sem pressões, tendo como objetivo partilhar experiências, procurando sempre deixar os participantes responderem à vontade.

Questionário – Sendo um instrumento de investigação para recolha e avaliação de informação, a aplicação do questionário ajuda o investigador a encontrar os resultados. Na elaboração do questionário procurámos ter em conta as diferentes etapas necessárias à execução deste tipo de investigação. Como consequência, na

concepção do questionário considerou-se primeiro o objetivo geral da investigação e os objectivos específicos do nosso trabalho. Através do nosso estudo, observámos que a eficácia das perguntas depende da clareza das questões e das habilitações literárias dos inquiridos. Em caso de baixo nível de instrução ou de cooperação dos inquiridos, as respostas podem não representar a opinião real do próprio. Por isso, usámos inquéritos por questionário só para o grupo de professores, misturando-se as questões de resposta aberta, que permitem a liberdade de expressão com as próprias palavras, e as de resposta fechada em que os inquiridos escolhem as opções apresentadas que mais se adequam à sua opinião.

A aplicação do questionário a professores, como instrumento de investigação no nosso trabalho, permitiu a possibilidade de uma maior sistematização dos resultados fornecidos, facilitando o processo de recolha e de análise dos dados e reduzindo o tempo de trabalho.

4. Procedimentos

A pesquisa é um conjunto de atividades e propostas para que se encontrem informações para solucionar o problema investigado, tendo por base procedimentos sistemáticos. Os instrumentos da pesquisa estão, portanto, associados a modos e procedimentos para realizar a recolha dos conhecimentos válidos e para atingir os objetivos da nossa investigação.

O presente trabalho teve como objetivos gerais:

- Reconhecer o papel do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no contexto do ensino-aprendizagem do português como LE na China.
- Promover o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos chineses no processo de aprendizagem da língua portuguesa na China.
- Analisar os métodos pedagógicos e de integração curricular para apoiar e desenvolver um ensino mais eficaz do português como LE na China.

Os objetivos específicos desta investigação foram os de desenvolver uma análise que permitisse:

- Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o desenvolvimento da competência lexical no âmbito do ensino-aprendizagem do português como LE.
- Analisar a sensibilização dos alunos com diferentes níveis de português para a aceitação da cultura portuguesa no processo de ensino.
- Identificar o nível de interesse dos alunos pelas atividades de intervenção pedagógica no âmbito cultural.
- Apresentar os motivos que dificultam o desenvolvimento da formação da consciência intercultural dos alunos chineses.

- Produzir novas propostas curriculares de intervenção pedagógica cultural para os diferentes percursos no ensino do português.
- Reconhecer os papéis desempenhados pelos professores e pelos alunos no desenho curricular dos cursos de diferentes níveis e dos manuais (materiais, livros) utilizados nas aulas para melhorar a competência comunicativa intercultural dos alunos chineses.

De acordo como os objetivos do presente estudo procurámos responder, na nossa investigação, às seguintes questões:

- Como será possível orientar os alunos a construir uma consciência da comunicação intercultural nas aulas de português como LE?
- Quais os papéis desempenhados pelas atividades de ensino-aprendizagem, pela elaboração dos planos e pelas formas de intervenção pedagógica no âmbito cultural e no âmbito gramatical?
- Será que o uso de uma LE está ligado à competência comunicativa intercultural verbal e não verbal?
- Como desenvolver a competência de transformação entre as regras da língua e as regras de comunicação?
- Como será possível apresentar uma proposta para uma colaboração razoável de trabalho entre os docentes de LM portuguesa e os de LM chinesa?

Para atingir os objetivos da investigação e para responder às questões do nosso trabalho, apresentamos, de seguida, todo o procedimento relativo ao desenvolvimento da nossa investigação.

1- Para realizar a observação participante:

O desenho do projeto de investigação-ação participante correspondeu à orientação teórica que suporta a formulação das hipóteses. Para adquirir as informações em sala de aula claras e precisas sobre o grupo pesquisado, a observação

tornou-se um meio de técnica científica da pesquisa, pelo qual se obtêm conhecimentos sobre o conjunto das regras e dos fenómenos formulados e implícitos nas atividades pedagógicas nas turmas com diferentes níveis linguísticos.

De fato, no início da nossa observação participante, o problema de investigação tinha sido organizado para especificar as informações recolhidas, sendo criado um planeamento das atividades pedagógicas a observar pelo investigador – a intervenção pedagógica no âmbito cultural para os quatros níveis de ensino do português como LE na China. O investigador assistiu a todas as atividades do grupo investigado, acompanhando a situação concreta de ensino-aprendizagem no dia-a-dia. Sendo o centro da investigação, o grupo investigado não teve conhecimento, no início, de que estava a ser investigado para não produzir interferência na primeira fase da mesma investigação. O investigador fez parte do grupo investigado, participou nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo próprio investigador, assistiu às aulas de português e, no fim de cada aula, tomou notas sobre os acontecimentos mais significativos que permitiam reconhecer as situações de ensino por interações, discussões e participações.

Para prosseguir e aprofundar a nossa investigação, influenciámos progressivamente todos os membros do grupo investigado, durante a nossa observação participante, para que pudessem ter interesse nas questões, resultados e argumentos do nosso trabalho. Nesse momento, o investigador transmitiu informações para o grupo investigado conhecer os seus propósitos e intenções, para que a investigação fosse completamente realizada sob a supervisão do investigador. As observações no contexto de sala de aula contribuíram para a compreensão das ações do ensino-aprendizagem, permitiram observar aquilo que se dizia, ou que se fazia nas aulas. As observações, no nosso trabalho, focaram-se no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural ao nível da intervenção do ensino das culturas, o que ajudou a melhorar quer a comunicação intercultural, quer as atividades da comunicação intercultural (entre alunos chineses e professores estrangeiros) nas aulas

em que participaram. Utilizaram-se diferentes meios para guardar informações da nossa investigação-ação participante – apontamentos e gravações.

2- Para realizar a pesquisa por entrevistas:

Os guiões de entrevista (Estrela, 1994) são instrumentos para a recolha de informações na forma de texto, sendo constituídos por um conjunto de questões abertas no nosso trabalho. Uma apresentação inicial com os objetivos da entrevista foi lida pelo investigador aos entrevistados. O investigador orientou todo o processo da entrevista para realizar um aprofundamento das respostas (Ver Anexos I e II).

a) - Os alunos escolhidos foram divididos em vários grupos, por nível de aprendizagem (com quatro níveis) e sexo. Realizámos as comparações entre grupos. Fizemos uma avaliação da diferença entre as médias das diversas variáveis, considerando os grupos de respostas dadas por alunos dos diferentes níveis de língua, das diferentes especialidades (das diferentes línguas estrangeiras) e das diferentes experiências educacionais. Todas as atividades de pesquisa com os alunos foram organizadas nas aulas (cada aula com uma duração de uma hora e meia), quarenta e cinco minutos para responder aos questionários, quarenta e cinco minutos para uma conversa aberta com os alunos (não foi uma entrevista, mas realmente uma discussão aberta: alguns alunos fizeram perguntas e outros alunos responderam).

b) - Os professores foram divididos por idade, experiências de ensino, nacionalidade. As entrevistas semi-estruturadas a professores foram realizadas em reuniões no início e no final de cada semestre. Na reunião, no início de semestre, resolvemos os problemas relacionados com os programas do ensino que têm a ver com a intervenção pedagógica cultural ou que pretendem resolver o problema da realização da comunicação intercultural nas aulas. Na reunião no final de semestre, partilhámos principalmente experiências e propostas e discutimos as vantagens e diferenças dos programas de ensino e os problemas dos alunos nas aulas.

c) – Todas as entrevistas foram realizadas individualmente.

3- Para realizar a investigação por questionários:

O questionário individual (Apêndice III) dirigido aos professores participantes, era constituído por quatro partes. Os seus objectivos eram: recolher os dados pessoais dos participantes, analisar as atividades da prática pedagógica do professor, verificar as experiências de formação dos professores, organizar informações e recolher opiniões sobre materiais didáticos utilizados no ensino. Os questionários, estruturados em português e em chinês, foram enviados por correio eletrónico.

Em síntese, apresentamos, no quadro 2, as diferentes fases de aplicação dos instrumentos e respectivos procedimentos.

Quadro 2. Os propósitos das diferentes partes do plano de investigação e os instrumentos utilizados na recolha e análise de dados

Fases	Propósitos/atividades	Métodos	Instrumentos para recolha e análise de dados		
			Instrumentos	Aplicação	Análise
1ª fase	Recolher dados através de questionários e entrevistas	Estudo de caso	Entrevista	Professores participantes	Qualitativa
				Alunos participantes	
			Questionário	Professores participantes	Qualitativa e quantitativa
2ª fase	Recolher informações/dados através das observações	Estudo de caso	Observações participantes	As turmas de diferentes níveis	Qualitativa
3ª fase	Analisar as informações/dados recolhidos	Estudo de caso	Textos, apontamentos, gravações	<ul style="list-style-type: none"> ● Listas livres ● Comparações ● Quadros de dados ● Mapas mentais ● Análise de conteúdos 	Qualitativa e quantitativa

5. Análise e discussão dos dados

No nosso trabalho, fizemos primeiro uma pré-análise para organizar e classificar as fontes de informação e os dados recolhidos foram organizados em categorias para explorar os fenómenos em estudo. Estruturámos, a seguir, os padrões para esclarecer a situação em estudo e fazer uma avaliação do fenómeno a ser observado pelo investigador. De acordo com Bardin (1977, p.117), «as operações básicas de análise começam com a identificação de conceitos que orientaram a recolha de informações e inspiram-se em literatura prévia, seguindo-se uma codificação aberta dos dados, ou seja, (...) a separação, o exame, a comparação, a conceptualização e a categorização dos dados para validar e desenvolver os conceitos identificados».

5.1. Análise descritiva das informações recolhidas através das observações participantes

As observações participantes de aulas permitiram um acesso às estratégias e metodologias utilizadas no ensino, às atividades pedagógicas realizadas, à implementação do currículo e às interações nas aulas entre professores e alunos.

5.1.1. O ensino para o primeiro ano

Após o primeiro ano da aprendizagem do português, os alunos devem: (a) compreender definições básicas das palavras em português relacionadas com a comunicação no dia a dia; (b) ser capazes de repetir, recitar palavras básicas e reproduzir frases simples com correta exactidão; (c) possuir algum conhecimento preliminar de estratégias de aprendizagem, estratégias comunicativas interculturais e estratégias interdisciplinares utilizadas em situações orientadas.

Os professores têm de ajudar os alunos a: (a) desenvolver interesse e confiança em aprender a língua-alvo; (b) adquirir conhecimento cultural da língua-alvo; e (c)

obter consciência intercultural.

Nas aulas de Português Elementar

1- As primeiras aulas (da 1ª semana até à 5ª semana¹⁷) foram introduzidas pelas atividades sobre:

- ✓ Auto-apresentação dos alunos – nomes, terras natais, etc. (em chinês).
- ✓ Apresentação do professor sobre a LP, os nomes dos países de LP, as letras de alfabeto de LP e as suas pronúncias (em chinês).
- ✓ As atividades para praticar as regras de pronúncia – ocupando mais de 50 minutos por aula (com as explicações e orientações do professor em chinês).
- ✓ As atividades para ler os textos simples com uma explicação do vocabulário mencionado nos textos – ocupando menos de 40 minutos por aula (com as explicações e orientações do professor em chinês).
- ✓ As atividades para «produzir» os nomes portugueses para cada aluno – os nomes foram escolhidos principalmente pelo professor, as referências dos nomes foram o livro 葡萄牙语姓名译名手册¹⁸, e o anexo sobre os nomes portugueses no dicionário 葡汉大词典¹⁹ (com as explicações e orientações do professor em chinês).
- ✓ Apresentação em chinês sobre os meios de comunicação linguísticos e não linguísticos na cultura portuguesa.

De acordo com essas atividades, pudemos verificar que as primeiras cinco semanas do ensino tiveram como objetivo transmitir as informações básicas sobre a LP e praticar a pronúncia. Neste caso, separaram-se a língua e a cultura, ou seja, o professor quase não transmitiu nada sobre «sinais culturais» para os alunos repararem que estavam a aprender uma LE e também uma cultura diferente, a da língua-alvo.

¹⁷ Cinco aulas por semana, uma hora e meia por aula.

¹⁸ O gabinete de tradução de nomes estrangeiros da Agência de Notícias Xinhua. (1995). *O manual das traduções dos nomes portugueses*. Beijing: Commercial Press.

¹⁹ Cheng, Y. Y., et al. (2001). *Grande dicionário de português-chines*. Beijing: Commercial Press.

Nesta parte, as **intervenções disponíveis**²⁰ para facilitar a realização da comunicação intercultural no processo de aprendizagem foram:

- ✓ Apresentação dos dois países mais importantes de LP – Portugal e Brasil.
- ✓ Conhecimentos sobre os outros Países de LP.
- ✓ Apresentação sobre a região especial de LP que pertence agora à China e onde existe ainda muitas pessoas falantes de português – Macau.
- ✓ As diferentes maneiras de cumprimentar em português.
- ✓ Nomes adequados para os jovens.

2- As atividades desenvolvidas nas aulas de Português Elementar²¹ do primeiro ano estão apresentadas no quadro 3.

Quadro 3. A interação professor-aluno nas aulas de Português Elementar do primeiro ano

Orientação Do professor	Participação dos alunos	Observação
Explicar a utilização de léxicos no livro didático.	Ouvir e/ou tirar apontamentos.	O aluno: Não participação – Aceitar o que for oferecido pelo professor. O professor: Explicar tudo em chinês.
Corrigir os erros de pronúncia dos alunos.	Falar/ler quando o professor chama o nome do aluno.	O aluno: Participação passiva – não servir para resolver todos os problemas de pronúncia dos alunos. O professor: o professor nativo (que fala chinês como LM) não tem vantagem de praticar completamente a pronúncia correta.
Explicar os fenómenos	Ouvir e/ou tirar	O aluno: Há mais ou menos 15% de alunos

²⁰ Usa-se, no nosso trabalho, a expressão «intervenção disponível» para expressar as intervenções pedagógicas/as atividades em sala de aula com as informações e conhecimentos que servem para transmitir símbolos culturais no processo da comunicação intercultural.

²¹ A duração das aulas de Português Elementar do primeiro ano é de 14 semanas no primeiro semestre e de 17 semanas no segundo semestre; 5 aulas por semana, cada aula com uma duração de uma hora e meia.

gramaticais em contexto dos textos aprendidos nas aulas.	apontamentos; alguns alunos fazem perguntas.	que participam diretamente nessa atividade, fazem perguntas; há mais ou menos 60% de alunos que tiram sempre apontamentos sem <i>feedback</i> ; o resto não participa nem tira apontamentos. O professor: não explica os fenómenos no uso real.
Traduzir os textos do português para o chinês.	Ouvir e tirar apontamentos; responder a perguntas do professor quando é chamado.	O aluno: Participação passiva – há sempre alunos que não sabem responder nada. O professor: orientar os alunos em memorização prévia de uma lista de palavras e juntar as palavras em frases – transmitir conhecimentos de léxicos.
Fazer exercícios no livro didático.	Fazer os exercícios e corrigir as falhas sob a orientação do professor.	O aluno: Não fazer perguntas quando encontram dificuldades ou dúvidas, corrigir apenas as falhas e aceitar completamente a solução oferecida pelo professor. O professor: dar a solução dos exercícios aos alunos e analisar as falhas.

A Aula «Português Elementar» – o nome mostra a característica óbvia do sistema do ensino de línguas estrangeiras na China, pois a ideia mais importante do ensino de línguas no país dá mais atenção à construção do sistema linguístico, com a ênfase em estabelecer uma boa «base» de linguagem. Neste sentido, os léxicos e os conhecimentos gramaticais servem como elementos para uma base de melhores estudos.

Observa-se, neste momento, que as atividades de ensino se apoiam demasiadamente no livro didático, concentrando-se nas tarefas indicadas no livro didático utilizado em sala de aula. A intervenção pedagógica limita-se completamente

ao quadro dos conteúdos apresentados pelo livro didático e dar aulas é igual a terminar o processo de transmissão dos conhecimentos organizados pelo autor do livro didático utilizado. Mas nunca encontramos um livro ou um manual que possa resolver todas as dúvidas do uso da língua-alvo e todos os problemas encontrados na comunicação real. É válido salientar que o reconhecimento e o respeito da cultura da língua-alvo são as primeiras fases para contatar com o mundo da língua-alvo.

De acordo com as informações apresentadas no quadro 3, podemos observar que o professor dá as explicações na LM do aluno em sala de aula, capacita os alunos para conhecer e usar léxicos e conhecimentos gramaticais, tendo como objetivo fazer tradução e exercícios gramaticais. Ao mesmo tempo, o professor introduz alguns conhecimentos linguísticos ou regras gramaticais e os interativos para orientar todo o processo da aprendizagem dos alunos em sala de aula e encorajá-los a usarem os léxicos novos apresentados nas aulas. As atividades de tradução desempenham um papel extremamente importante, nesta fase, para avaliar a capacidade de usar os léxicos novos, porque as explicações de utilização dos léxicos e dos fenómenos gramaticais servem para fazer tradução e exercícios gramaticais. Para os alunos do primeiro ano, as aulas do primeiro semestre transmitem conhecimentos necessários para «abrir a boca» – o falar em português; as expressões orais e escritas dos alunos em português mostram geralmente, nesta fase, um processo de tradução – traduzir tudo o que quer dizer da LM para a língua-alvo.

Nas Aulas de Laboratório

Quadro 4. A interação do professor-aluno nas Aulas de Laboratório do primeiro ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1 ^a (1-5 semanas do	Explicar as regras de pronúncia e usar gravações para	Ouvir e repetir	O aluno: Aceitar o que for oferecido pelo professor e repetir as palavras pronunciadas inadequadamente.

primeiro semestre)	corrigir e reforçar pronúncia.		O professor: Explicar tudo em chinês (o professor é de nacionalidade chinesa) ou em inglês (o professor é de nacionalidade portuguesa).
2ª (6-13 semanas do primeiro semestre)	Usar gravações para corrigir e reforçar pronúncia, orientar os alunos a utilizar o vocabulário aprendido nas aulas de Português Elementar em contexto real.	Ouvir e falar/repetir quando o professor chama o nome do aluno.	O aluno: Participação passiva – não servir para resolver todos os problemas de pronúncia dos alunos. O professor: o professor nativo (que fala chinês como LM) não tem vantagem de praticar completamente a pronúncia correta; o professor estrangeiro que fala português como LM, tem de usar inglês para realizar a comunicação simples com os alunos, não tem vantagem de explicar tudo claramente.
3ª (14-17 semanas do primeiro semestre)	Apresentar gravações e falar um pouco português em aulas. Orientar os alunos na repetição de pequenos diálogos.	Ouvir e repetir, não fazer perguntas mas aparecem as discussões entre alunos em voz baixa.	O aluno: há mais ou menos 60% de alunos que mostram vontades de participar nas atividades de repetição das palavras e frases em português; há mais ou menos 20% de alunos que ouvem apenas o que o professor fala mas não repetem nada; há mais ou menos 20% de alunos que mostram grandes dificuldades em perceber o que o professor diz e em repetir palavras e frases em português. O professor: o professor que fala chinês como LM traduz os diálogos e palavras em chinês (os alunos tiram apontamentos); o professor que fala português como LM dá

			mais atenção aos problemas de pronúncia, mas isso não permite resolver os problemas de cada aluno.
4 ^a (1-3 semanas do segundo semestre)	Fazer umas revisões básicas dos conhecimentos aprendidos no semestre anterior.	Ouvir e repetir	<p>O aluno: ouve textos/diálogos e repete as frases ou apenas algumas palavras das frases, com mais dificuldades do que nas últimas aulas do semestre anterior.</p> <p>O professor: gasta muito tempo para fazer revisões ou explicar novamente os conhecimentos já adquiridos e melhorar novamente a pronúncia.</p>
5 ^a (4-17 semanas do segundo semestre)	Usar os pequenos textos e diálogos gravados em áudio para os alunos poderem anotar as mensagens simples e pequenas e fazerem um resumo sobre as informações apresentadas nos textos/diálogos.	Ouvir, notar e repetir/fazer resumo.	<p>O aluno: Participação passiva - não tem vontade de realizar as interações professor-aluno em aula, prestando mais atenção às chamadas de atenção do professor do que em conhecimentos transmitidos pelo professor. A maior parte dos alunos tem dificuldade em repetir corretamente as frases palavra a palavra; há apenas 50% de alunos que são capazes de fazer um resumo corretamente sobre o texto/diálogo.</p> <p>O professor: Dá mais atenção à competência de audição/compreensão dos conteúdos ouvidos. O professor de LM chinesa utiliza ainda mais tempo para traduzir para chinês o texto/diálogo em áudio, corrige pouco pronúncias inadequadas dos alunos; o professor de</p>

			LM portuguesa gasta mais tempo em explicar as palavras em português e em inglês.
--	--	--	--

De acordo com as informações apresentadas no quadro 4, podemos observar que nas Aulas de Laboratório a função do professor é integrar os alunos num contexto de comunicação real em sincronia com falantes nativos da língua-alvo; o foco das Aulas de Laboratório está na ênfase na língua oral e na pronúncia, através da imitação, repetição. Considera-se que as Aulas de Laboratório são um suplemento necessário para a falta de contato direto com a língua-alvo durante a aprendizagem de uma LE fora do seu ambiente de idioma. As atividades de ensino, no primeiro semestre, concentram-se numa boa pronúncia; o professor que fala chinês como LM presta atenção em enfatizar as regras de pronúncia para ajudar a corrigir erros de pronúncia, o professor que fala português como LM corrige diretamente os erros de pronúncia através de repetições. Todos os professores consideram que, no primeiro semestre das Aulas de Laboratório, a cultura dificilmente de se torna um elemento necessário nas aulas, por causa das limitações no conhecimento linguístico dos alunos. A maior dificuldade de ensino-aprendizagem no ensino básico do português é a interferência fonológica da LM e da primeira LE do aluno. Na LC, não existem regras do acento grave, mas os quatro tons. Por exemplo, a palavra «cultura» em português, o acento grave ocorre na penúltima sílaba, a palavra em chinês apresenta regras de pronúncia completamente diferentes – não há o acento grave na LC – segundo o sistema de *Pinyin* da palavra 文化 é *wénhùà*, o acento «'» apresenta o segundo tom, o «`» é o quarto tom²². Neste sentido, no acento grave aparecem dois aspetos relevantes: 1) uma característica da língua e cultura portuguesas, que é diferente da língua e cultura chinesas e que causa uma grande diferença de ritmo acentual e de ritmo silábico²³ sobre o português e o chinês; 2) uma dificuldade razoável que ocorre geralmente no

²² Há quatro tons no sistema de Pinyin de LC: o primeiro tom (ˉ), segundo tom(ˊ), terceiro tom (ˋ) e quarto tom (ˋˊ).

²³ A LC é uma língua tonal. Um conjunto de sílabas pode ser interpretado como uma ou como outras palavras, dependendo das entonações utilizadas.

processo de ensino do português a alunos chineses. No nosso ponto de vista, os elementos culturais que prevalecem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, quando integramos culturas, são basicamente os hábitos de comunicação na comunidade da língua-alvo, portanto os alunos terão que se adaptar ao hábito de falar na língua-alvo desde o início da aprendizagem, por exemplo, habituar os alunos a conhecer bem regras de pronúncia, tom, entoação e desenvolver gradualmente hábitos de falar propositadamente na mesma velocidade dos falantes nativos.

Nas atividades pedagógicas nas Aulas de Laboratório, os professores que falam português como LM e os professores que falam chinês como LM mostram funções diferentes, mas todas as atividades dos professores têm um objetivo comum: evitar confusões ou resolver problemas durante a interação entre duas línguas/culturas. De acordo com as nossas investigações, no caso da turma A²⁴, verifica-se o seguinte: 1) o professor que fala chinês como LM participa nas Aulas de Laboratório, no primeiro semestre; 2) menos de 50% dos alunos têm grande dificuldade em pronunciar bem as palavras em português; 3) para a mesma turma, o professor chinês e o professor português, cada um é responsável por metade das Aulas de Laboratório no segundo semestre; 4) após o primeiro ano letivo de estudos, quase não há alunos com dificuldade em ler bem as palavras separadas em português, mas a maior parte dos alunos tem ainda o acento/sotaque nativo quando fala português²⁵. Para os professores que falam chinês como LM, as Aulas de Laboratório funcionam como um suplemento das aulas do Português Elementar; a única diferença entre essas duas disciplinas é nas Aulas de Laboratório onde os alunos têm oportunidade de ouvir gravações/materiais em áudio de falantes nativos, praticar português num contexto mais perto da comunidade portuguesa. De acordo com as nossas observações para a turma B²⁶, mesmo que o professor que fala português como LM participe sempre nas

²⁴ Os alunos da turma A entraram na universidade em 2013, fizemos a observação participante no primeiro ano durante o ano letivo 2013-2014.

²⁵ A fonte de dados: «Relatório de avaliação de audiovisual dos alunos do primeiro ano no semestre 2012-2013 (1) e no semestre 2012-2013 (2)» da Universidade de Línguas Estrangeira de Dalian.

²⁶ Os alunos da turma B entraram na universidade em 2014, fizemos a observação participante no primeiro ano durante o ano letivo 2014-2015.

Aulas de Laboratório durante o ensino-aprendizagem do primeiro ano, mais de 50% dos alunos têm grande dificuldade em pronunciar bem as palavras em português quando terminam os seus estudos do primeiro semestre; quase 20% dos alunos têm dificuldade em ler bem as palavras em português; 30% dos alunos não perdem o acento/sotaque nativo quando falam português, mesmo após todo o primeiro ano letivo de estudos²⁷. Para os professores que fala português como LM, as Aulas de Laboratório oferecem um espaço com ambiente de idioma nativo que serve principalmente para resolver os problemas de pronúncia, evitar a interferência da LM e perder o acento nativo quando se fala o português. Segundo o *feedback* dos professores que participaram nas avaliações dessas duas turmas, a maior diferença entre as turmas A e B é que, na turma A, 13% dos alunos falam um português bastante bom, com boa pronúncia e sem sotaque da LM, mas 16% dos alunos não são capazes de falar com pronúncia correta após um ano de estudos; na turma B, 25% dos alunos falam um português bastante bom, sem sotaque de LM, 22% dos alunos têm um nível muito mais baixo do que os outros, não são capazes de ouvir e falar bem. Neste sentido, a intervenção pedagógica do professor de LM portuguesa nas atividades das Aulas de Laboratório desempenha um papel bastante importante no segundo semestre para desenvolver as habilidades de falar e de ouvir dos alunos com bom desempenho nos estudos. Ainda, a participação do professor de LM portuguesa alarga os fossos entre alunos, dividindo a mesma turma em diferentes níveis de aprendizagem consoante o nível dos alunos. Mesmo assim, não se pode negar que a participação do professor de LM portuguesa é imprescindível para as Aulas de Laboratório na primeira etapa do ensino do português como LE na China. A participação/intervenção do professor de LM portuguesa, neste caso, realiza um contato cultural direto entre os alunos chineses e a cultura estrangeira, pois o próprio professor estrangeiro é o representante da cultura da língua-alvo durante a aprendizagem. Para os alunos que podem aceitar ou compreender rapidamente o «choque», ou seja, o «encontro» entre duas línguas, aceitam mais facilmente a participação do professor estrangeiro e

²⁷ A fonte de dados: «Relatório de avaliação de pronúncia e de audiovisual dos alunos do primeiro ano no semestre 2013-2014 (1) e no semestre 2013-2014 (2)» da Universidade de Línguas Estrangeira de Dalian.

compreendem também mais rapidamente a «construção» da língua-alvo e o «gesto» de falar na língua-alvo.

No processo de ensino-aprendizagem do português como LE na China, os alunos não vivem no contexto cultural da língua-alvo, pelo que o processo de aprendizagem desempenha um papel mais importante no início do que o de aquisição. Acontece neste processo a compreensão e interpretação do outro dentro do seu próprio contexto cultural. A participação do professor de LM chinesa serve para orientar a aprendizagem de uma forma mais clara (em LM dos alunos), para transmitir conhecimentos do ponto de vista de um «ex-aluno» que teve a mesma experiência de aprendizagem. No processo de aprendizagem de uma língua, acontece ao mesmo tempo o desenvolvimento intelectual e mental do aprendiz, pois a descrição de língua desempenha um papel como organizadora e planejadora do pensamento. As experiências de estudo e o mesmo contexto cultural do professor nativo servem como recursos que apoiam o processo de aprendizagem da língua-alvo. Neste processo de ensino, o professor que conhece bem a LM do aluno e a língua-alvo que o aluno está a aprender deve ter consciência de que é vital reconhecer a transferência positiva entre as línguas e ser capaz de ativá-la nas aulas, construindo e ampliando o conhecimento linguístico do aluno. Portanto, pode-se explicar porque a participação do professor de LM chinesa no ensino elementar do português como LE na China tem uma posição inabalável.

Nas aulas de Conversação

Quadro 5. A interação do professor-aluno nas aulas de Conversação do primeiro ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1 ^a (1-12)	- Leitura do vocabulário	- Ouvir e falar/repetir em	- O manual e a

semanas do primeiro semestre)	<p>de cada lição do livro “会话 I²⁸” no início da aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repetição e escrita, no quadro, de palavras associadas caso haja relevância para isso; - Leitura de frases e diálogos por parte dos alunos, com posterior repetição em grupo (e correção por parte da docente, caso necessário); - Exercícios como criação de diálogos ou frases com palavras novas e/ou regras gramaticais ensinadas na aula. 	<p>grupo; quando o docente professor chama o nome do aluno, todos respondem, de forma acertada ou não, mas todos tentam fazê-lo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Houve sempre um grupo de 4-5 alunos bastante interessados e que se destacaram dos demais, não só pela participação, constante e positiva, como pelos resultados finais. - Os alunos usam sempre dicionários para ajudar a expressar as ideias próprias. 	<p>metodologia utilizados pareceram, por enquanto, adequados ao nível de conhecimentos dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O docente tenta intercalar o uso de Português com Inglês e Mandarim nas explicações da matéria. - O professor pretendeu trabalhar a pronúncia e a prosódia, através da repetição de sons, palavras e frases simples. - Poucos alunos têm capacidade de se apresentar e de falar, usando expressões simples, sobre os temas desenvolvidos.
2 ^a (13-17 semanas do primeiro semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir novos termos no início da aula; - Orientar tópicos interessantes para estimular a conversação entre professor e alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas atividades/nas conversações, quando o docente chama o nome do aluno, todos falam, de forma acertada ou não, 	<ul style="list-style-type: none"> - O manual e a metodologia utilizados pareceram, por enquanto, adequados ao nível de conhecimentos dos alunos.

²⁸ Conversação 1 (Materiais usados dentro da universidade, livro não-publicado)

	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar aos alunos a usar frases com uma estrutura um pouco complicada; - Avaliar corretamente a necessidade de correção da pronúncia e da gramática dos alunos durante a conversação; 	<p>mas todos tentam fazê-lo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Houve sempre um grupo de alunos bastante interessados e que se destacaram dos demais, não só pela participação, constante e positiva, como pelos resultados finais. 	<ul style="list-style-type: none"> - O docente tenta intercalar o uso de Português com Inglês e Mandarim nas explicações da matéria. - Atividades mais diversificadas/tópicos mais perto da vida real dos alunos motivam os alunos a participar nas atividades e nas conversações.
3 ^a (1-10 semanas do segundo semestre)	<ul style="list-style-type: none"> - Nas primeiras aulas, revisão da matéria lecionada através de perguntas e criação de frases. - Incentivar os alunos a participar nas aulas, ou seja, “abrir a boca” nas aulas. - Tentativa de interligar a matéria aprendida nas aulas de Português Elementar 1 através da leitura ocasional do livro “大学葡萄牙语 I²⁹”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquecer quase tudo nas primeiras aulas. Não ter vontade de falar nas primeiras aulas. - Ouvir e repetir o que o docente fala nas aulas. - Tentar produzir frases com as palavras aprendidas nas aulas de Português Elementar. - Começar a usar frases completas (com erros) para expressar as suas opiniões próprias. - Há um pequeno grupo de alunos que mostra 	<ul style="list-style-type: none"> - Não aparece a participação ativa dos alunos nas primeiras aulas do segundo semestre, por causa da interrupção das férias do Inverno com uma duração de quase 2 meses. - O manual e a metodologia utilizados pareceram, por enquanto, adequados ao nível de conhecimentos dos alunos. - O docente tenta

²⁹ “*Português para estudantes universitários I*”: o livro didático utilizado nas aulas de Português Elementar do primeiro ano – primeiro semestre.

		<p>muito interesse nos tópicos desenvolvidos pelo docente nas aulas, tendo vontade de expressar ideias de forma que o docente entenda, mas não de forma completamente correta.</p>	<p>intercalar o uso de Português com Inglês e um pouco de Mandarim nas explicações da matéria introduzindo cada vez mais o primeiro, repetindo várias vezes as palavras e pronunciando-as devagar (de forma a tentar substituir, pelo menos, o uso do Inglês).</p>
<p>4ª (11-17 semanas do segundo semestre)</p>	<p>Organizar apresentação simples em grupo para todos os membros da turma terem de participar nas atividades.</p> <p>Criar diálogos sobre um certo tema para desenvolver uma aprendizagem da competência comunicativa em contexto de sala de aula</p>	<p>- Os alunos que já possuem um certo conhecimento da língua-alvo para desenvolver a oralidade falam à vontade nas apresentações (com erros); os alunos com menos conhecimentos da língua-alvo escrevem primeiro um texto com ajuda de dicionário antes das apresentações e leem-no (com erros).</p> <p>- Ouvir mais do que falar nas atividades de diálogos.</p>	<p>- Houve apenas um pequeno grupo de alunos capaz de produzir um discurso coerente.</p> <p>- A maior parte dos alunos gosta mais de ouvir o que o docente fala e o que os outros colegas falam.</p> <p>- Desenvolvem-se frases muito simples nas atividades de diálogos.</p> <p>- O docente usa ainda Inglês e um pouco de Mandarim nas aulas.</p>

Considera-se a comunicação oral como um meio de realizar o intercâmbio social, e como também um instrumento importante na formação de consciência para a compreensão da cultura da língua usada. De acordo com as informações apresentadas no quadro 5, a seguir resumimos as características da intervenção pedagógicas nas aulas de Conversação:

- ✓ Utilizar nas aulas de Conversação o professor de LP nativo
- ✓ Desenvolver as atividades nas aulas de Conversação geralmente em conjunto com intervenções pedagógicas, envolvendo apresentação oral, textos, roteiros de diálogos, explicações e exercícios de gramática.
- ✓ Há sempre um grupo de alunos bastante interessados e que se destacam dos demais, não só pela participação, constante e positiva, como pelos resultados finais.
- ✓ Incentivar os alunos a “abrir a boca” é a tarefa principal do professor nas aulas.
- ✓ Permitir que os alunos tenham alguns erros na expressão oral nas aulas.

A utilização do professor estrangeiro, cuja LM é a LP, serve para os alunos aprenderem sobre as culturas, comportamentos e estilos de comunicação da comunidade da língua-alvo. Como o professor não fala a LM dos alunos, ele usa a língua-alvo em contexto real nas aulas, dando ao mesmo tempo a oportunidade de testar, adquirir e aprofundar conhecimentos sobre as culturas que envolvem esta língua. O professor causa também impacto na formação dos hábitos de pronúncia e no modo de falar dos alunos. Seleciona-se normalmente um docente cuja LM é igual à dos alunos nas aulas de Português Elementar para o primeiro ano, por causa da necessidade de uma grande quantidade de explicações gramaticais em LM. De acordo com os focos diferentes da cada disciplina, os alunos fazem mais as atividades de ler e recitar nas aulas de Português Elementar e o docente não exige que o aluno fale com pronúncia perfeita imediatamente. Dessa forma, o docente das aulas de Conversação para o primeiro ano desempenha um papel ativo de proceder ao aperfeiçoamento da

pronúncia dos alunos através das atividades de comunicação em cenários reais. Por isso, o professor cuja LM é a língua-alvo é mais qualificado para as aulas de Conversação.

As atividades desenvolvidas nas aulas estão diretamente ligadas à questão da vontade de participação dos alunos, por produzir atitudes mais positivas, níveis de motivação mais elevados e garantir aprendizagem mais eficaz. No domínio da oralidade, as atividades realizadas nas aulas de conversação dependem das competências linguísticas dos alunos. O professor organizou, na primeira fase das aulas, atividades de leitura de frases e diálogos por parte dos alunos, com posterior repetição em grupo para reduzir a dificuldade no processo de transição entre “ler o que se escreve no livro” e “falar à vontade/expor uma opinião”. Os exercícios como criação de diálogos ou frases com palavras novas, nesta fase, foram apenas uma tentativa para que os alunos pudessem usar os conhecimentos aprendidos nas aulas de Português Elementar. Na segunda fase, o professor começou a orientar tópicos interessantes para estimular a conversação entre professor e alunos, depois de uma preparação de 12 semanas³⁰. Nesta fase, os alunos já conhecem mais de 1200 palavras, adquiridas nas aulas de Português Elementar, que servem para realizar simples diálogos e conversações. Os alunos sabem as regras da conjugação do presente do indicativo, do pretérito perfeito do indicativo e de futuro do indicativo, que contribuem para a produção das frases simples em vários contextos. Mas de acordo com a nossa observação, mesmo que os alunos saibam bem as regras gramaticais, que são suficientes para participar nas conversações ou nos tópicos, há ainda muito poucos alunos que mostram interesse nas atividades desenvolvidas pelo docente. O docente tentou intercalar o uso de português com inglês e um pouco de mandarim nas explicações da matéria nas primeiras duas fases – todo o primeiro semestre – para os alunos perceberem melhor o que o docente fala, mas isso não serve para resolver o problema de comunicação na língua-alvo entre docente e alunos, porque existe uma parte dos alunos que fala muito inglês nas aulas. Na terceira fase, as aulas passam

³⁰ Há uma aula por semana com duração de uma hora e meia.

para o segundo semestre, que devia ser mais fácil de começar. Porque as aulas foram interrompidas pelas férias de inverno com uma duração de quase dois meses, os alunos esqueceram simplesmente quase tudo. O docente teve de fazer uma grande revisão sobre todos os conhecimentos ensinados no primeiro semestre. Os alunos pareceram deixar a cabeça em casa, não tiveram vontade de falar nas primeiras aulas. Como as Aulas de Conversação precisam de maior participação dos alunos do que outras aulas, este problema é particularmente evidente neste caso. O docente fez uma tentativa, nesta situação, de interligar a matéria aprendida nas aulas de Português Elementar 1 através da leitura ocasional do livro *Português para estudantes universitários 1* que se usa no primeiro semestre, que serve para criar um sistema de conhecimento mais amplo e completo a ser seguido no processo de revisão. No final desta fase, os alunos começaram a usar frases completas, mesmo com erros, para expressar as suas opiniões próprias.

A importância da prática do diálogo e da apresentação trata-se de uma experiência interativa de aprendizagem nas aulas de Conversação. Estas práticas possibilitam que um ou vários alunos adquiram novos conhecimentos sobre a língua-alvo, principalmente de vocabulário, expressões orais, pronúncia, fluência de usar a língua em diferentes contextos que servem para desenvolver a competência comunicativa e expressar-se com confiança. Na quarta fase, o docente organizou apresentações simples e diálogos num contexto específico em grupo para todos os membros da turma terem de participar nas atividades. Neste caso, apresentação oral e diálogo são consideradas como atividades pedagógicas que assumem as características do discurso, sendo uma atividade típica do contexto comunicativo. A maior parte dos alunos gosta mais de ouvir o que o docente fala e o que os outros colegas falam. Uma grande parte dos alunos tinha uma participação mais passiva em apresentação oral, mas participaram todos. A maior parte dos alunos foram capazes de falar à vontade com uma duração de 2 minutos mais ou menos, houve um pequeno grupo de alunos que foi capaz de falar mais nas apresentações, com uma duração de mais de 5 minutos. Mesmo que todos tenham tido erros grandes ou razoáveis nas

apresentações orais, o docente nunca interrompeu o discurso dos alunos.

O professor desenvolveu atividades que foram examinadas na prática de sala de aula a partir da perspectiva de estruturar o uso da língua-alvo de forma contextualizada para o ensino da gramática em contexto comunicativo nas aulas de Conversação. As regras gramaticais não são apresentadas como conhecimentos a serem analisados, mas como o resultado da realização da tarefa de produzir frases gramaticais durante a comunicação. Volta-se nas aulas, neste sentido, para o estágio inicial de aprendizagem da LM – ter primeiro o desejo de expressar/conversar, que traz a vontade de imitar o que outras pessoas falam, finalmente regular o idioma de forma correta através da aprendizagem sobre a gramática. Por isso, quando os alunos têm vontade de falar nas aulas, o docente não corrige os alunos imediatamente. A comunicação intercultural eficaz nas aulas de línguas estrangeiras não se preocupa em cometer erros linguísticos durante a comunicação verbal. A formação da competência comunicativa intercultural, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem-se preocupado em reconhecer a identidade cultural da língua-alvo como meio de realizar a comunicação na língua-alvo.

Do ponto de vista dos participantes na nossa investigação, os erros cometidos pelos alunos nas aulas servem para o docente verificar o avanço do aluno e apresentar as dificuldades dos alunos no uso da língua-alvo. Mas isso não significa que o docente ignore sempre os erros dos alunos. Quando os alunos produzem uma frase de forma errada, eles normalmente não conseguem reconhecer os seus próprios erros. O docente tem de fornecer *feedbacks* aos alunos quando terminaram os seus discursos orais para evitar as interrupções desnecessárias com as correções. Para os alunos poderem aprender com os próprios erros, o docente pode classificar os erros cometidos nas aulas e resumir todos os tipos de erros mais frequentemente cometidos pelos alunos nas aulas, indicando algumas sugestões para que os alunos percebam e possam fazer uma “autocorreção” no próximo uso da língua-alvo. É óbvio que o papel do professor não se limita a um orientador nas atividades pedagógicas nas aulas; no

nosso trabalho, o próprio professor também funciona como um participante importante nas atividades comunicativas durante as aulas, o que serve para evitar a frustração durante a comunicação linguística e a diminuição do desejo de fazer intercâmbio para conhecer outra cultura/língua.

5.1.2. O ensino para o segundo ano

Após o segundo ano da aprendizagem, os alunos devem dominar bem as definições de materiais relacionados com a atividade diária; são capazes de produzir estruturas frásicas um pouco complicadas, fornecer descrições simples sobre um evento e um fenómeno, trocar opiniões com frases completas e compridas durante a conversação. Os professores têm de trabalhar nesta fase para aumentar o interesse na cultura da língua-alvo, desenvolver as atividades que ajudem a melhorar as competências linguísticas e ao mesmo tempo as comunicação interculturais; aumentar a confiança e aprender bem a língua-alvo; ajudar os alunos a comunicar e expressar-se na língua-alvo nas aulas e ainda reduzir a ansiedade dos alunos com diferentes técnicas.

Nas aulas de Português Elementar

Quadro 6. A interação professor-aluno nas aulas de Português Elementar do segundo ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os fenómenos gramaticais encontrados nos textos utilizados nas aulas (em chinês); - Ajudar os alunos a estruturar frases para expressarem as suas opiniões em português 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir o que o professor fala nas aulas; - A maior parte dos alunos tira apontamentos pormenorizados sem compreender tudo; - Os alunos que têm um 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor já não se importa muito com a participação ativa de todos os alunos nas atividades; - Existe uma grande lacuna de

	<p>(em chinês);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver alguns tópicos para todos os alunos poderem participar nas aulas (em português); - Fazer traduções de português para chinês para os alunos perceberem melhor os textos – professor cuja LM é chinês; - Explicar tudo em português e inglês para os alunos perceberem melhor a significação dos textos – professor cuja LM é português. 	<p>bom desempenho nas aulas respondem sempre às perguntas do professor;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há uma parte dos alunos que dá mais atenção à tradução realizada pelo professor nas aulas; - Há 4 ou 5 alunos que nunca falam nas aulas mas usam toda a aula para copiar os apontamentos dos outros; - Há muito poucos alunos que não falam, nem dão atenção às palavras do professor. 	<p>competências linguísticas entre os alunos da mesma turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mostram mais interesse em aprender os léxicos e têm capacidade de memorizar palavras novas e complicadas em português, mas não são capazes de utilizá-las à-vontade para produzir frases de forma correta.
2.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar notícias recentes simples para abrir novos horizontes aos alunos; - O professor cuja LM é chinês: Estruturar uma interação entre professor e aluno de modo tradicional – fazer tradução; - O professor cuja LM é português: Explicar principalmente o texto em português e fazer ao mesmo tempo alguns comentários 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos participam mais nos comentários sobre a notícia, sobre os fenómenos sociais e culturais; - Alguns alunos são capazes de expressar as suas próprias opiniões com a ajuda de dicionário ou do professor; - Alguns alunos “pouco ativos” nas aulas têm um bom desempenho nas 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos mostram mais entusiasmo em participar nas tarefas em grupo; - A maior parte dos alunos gosta mais de receber “conhecimentos linguísticos diretos” – Como é que se diz esta frase em português? Que quer dizer esta frase em

	sobre os fenômenos relacionados com as línguas, bem como informação social e cultural; - Organizar tarefas em grupos; Fazer exercícios gramaticais nas aulas; - Apresentar aos alunos algumas expressões mais usadas no dia a dia.	tarefas em grupo; - Nas aulas do professor que explica conhecimentos linguísticos em chinês, os alunos gostam mais de tirar apontamentos nas aulas, fazer perguntas depois das aulas; nas aulas do professor que fala sempre português nas aulas, alguns alunos fazem perguntas nas aulas, quase ninguém tira apontamentos.	chinês? – a tradução; Há ainda muitos alunos que têm dificuldade em produzir frases em português de forma correta; - Os alunos usam muitas palavras estranhas na apresentação oral nas aulas.
--	---	--	--

No caso da nossa observação, há 5 aulas de Português Elementar por semana com uma duração total de 7 horas e meia, 4 horas e meia para o professor cuja LM é chinês e três horas para o professor cuja LM é português. Não há um livro didático fixo para as aulas, o professor pode escolher os textos utilizados nas aulas de acordo com o nível de leitura da maior parte dos alunos. Por isso, os professores podem usar os materiais didáticos numa perspectiva intercultural.

Nesta parte, as intervenções disponíveis para facilitar a realização da comunicação intercultural no processo de ensino-aprendizagem são:

- ✓ Apresentação oral individual ou em grupo, sobre um determinado tema
- ✓ Expor comentários sobre notícias ou eventos recentes
- ✓ Explicar a origem de algumas expressões populares mais usadas no dia a dia
- ✓ Introduzir as palavras mais usadas em português
- ✓ Apresentar obras literárias de LP

✓ Trabalho de casa

Para os alunos do segundo ano, os seus conhecimentos linguísticos serão suficientes para fazer apresentações simples com apoio dos dicionários. Nesta fase, uma apresentação individual consiste primeiro na escrita, por parte dos alunos, de um texto que depois é lido nas aulas. As apresentações em grupo têm uma forma de expressão mais animada: os alunos usam PPT com textos e imagens, vídeos ou músicas, neste caso, a apresentação parece uma forma de “falar”, ao invés de “ler”.

Para ajudar os alunos a fazer comentários sobre as notícias, os professores têm de escolher as notícias mais curtas, imprimindo os textos em papel para os alunos poderem ler as notícias com calma e consultar palavras desconhecidas no dicionário. Para incentivar o desenvolvimento dos comentários orientados pelos próprios alunos, os professores têm de falar pausadamente, com mais clareza sobre a ideia central do tópico, evitando usar palavras “eruditas”. No início, a maior parte dos alunos não é capaz de fazer um comentário sobre um tópico porque as palavras conhecidas pelos alunos não são suficientes para expressar as próprias opiniões sem um texto preparado. Neste sentido, o professor fez umas listas de palavras mais frequentes para uso oral e escrito de acordo com as áreas temáticas determinadas para promover a participação de todos os alunos nos tópicos desenvolvidos pelo docente. As tarefas nas aulas focam-se na expressões de ideias e sentimentos com as novas palavras e expressões que são pouco usadas pelos alunos chineses durante a comunicação em português no dia a dia.

Nas aulas de Português Elementar do segundo ano, a aprendizagem depara-se com um repentino aumento do vocabulário e da curiosidade por novas palavras, mas o problema é que se esquece mais facilmente do que se aprende. O professor faz as explicações sobre a origem de algumas expressões populares mais usadas no dia a dia para facilitar a memorização das palavras, expressões e provérbios, acompanhando as atividades de comparação com a LM e a produção de textos orais e escritos. Neste caso, o professor cuja LM é chinês mostra uma vantagem que é possibilitar o

estabelecimento de relações apropriadas entre as expressões e provérbios entre a LC e a portuguesa. A forma bem aceite pelos alunos chineses no ensino do léxico é o professor explicar tudo em chinês e dar exemplos de frases; quase todos os alunos chineses têm um caderno para anotar tudo sobre os conhecimentos lexicais. Fizemos uma pergunta para os alunos sobre a diferença entre este caderno e dicionário: todos os alunos acham que esse caderno com os apontamentos nas aulas é mais útil para fazer uma revisão antes do exame do que o dicionário. Isso é um hábito de aprendizagem que vem da escola primária e secundária. Como consequência, o professor deve dar tempo aos alunos chineses nas aulas para eles tirarem apontamentos, aproveitando melhor esse tempo para introduzir os conhecimentos culturais pouco conhecidos pelos alunos, tais como cultura histórica, cultura religiosa, etc.

Introduzir as palavras mais usadas em português é uma atividade bem aceite pelo aluno nas aulas, pois os alunos pensam que a parte do léxico de um idioma traz elementos básicos para produzir frases na comunicação linguística. O professor pode utilizar essa ideia dos alunos, introduzindo as novas palavras ligadas aos elementos culturais e usando as frases que apresentam os fenómenos culturais como exemplos. O léxico é um componente fundamental para a leitura, todas as leituras têm os seus contextos culturais. Por isso, o professor introduz alguns conhecimentos lexicais durante a apresentação de obras literárias de LP e no processo de contar lendas, histórias. Os alunos chineses do segundo ano normalmente não mostram muito interesse na aprendizagem das obras literárias, porque os alunos acham que os conteúdos das obras não funcionam para resolver problemas de comunicação no dia a dia. Os alunos não ficam curiosos para conhecer a literatura da língua-alvo, porque eles não são capazes de compreender as informações trazidas pelas obras, de reconhecer as relações complexas nelas apresentadas. Mas como o uso do texto literário e o ensino da literatura a alunos ajudam a colocá-los em contato mais direto com o seu contexto sociocultural, o desenvolvimento da consciência intercultural entre a LM e a língua-alvo pode ser auxiliado pela leitura do texto literário na

língua-alvo, logo, o professor tem de usar a vantagem do texto literário.

Os trabalhos de casa constituem uma parte muito importante na aprendizagem de línguas estrangeiras dos alunos chineses, pois eles precisam de um “ambiente fechado” para fazer uma autoavaliação em casa. Os alunos chineses não gostam muito de fazer perguntas em aula; preferem fazer exercícios sozinhos e reunir as dúvidas que não se podem resolver com a orientação do dicionário ou dos apontamentos nas aulas. Corrigir e comentar os trabalhos de casa é um meio mais eficaz para chamar a atenção dos alunos e identificar os problemas surgidos no ensino-aprendizagem e arranjar soluções para os resolver. Por isso, seria melhor desenvolver exercícios que levem o aluno a inserir-se no contexto real da língua-alvo que serve para resolver os problemas da comunicação intercultural.

Nas Aulas de Laboratório

Quadro 7. A interação professor-aluno nas Aulas de Laboratório do segundo ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1.º semestre	- Apresentar gravações de falantes nativos. Usar vídeos (notícias ou filmes) e músicas.	- Os alunos participam nas atividades de compreensão oral, que são previamente preparadas pelo professor. Repetir e imitar as pronúncias.	- A maior parte dos alunos do segundo ano já é capaz de compreender os diálogos simples e repetir ou imitar as pronúncias e as frases. Os materiais didáticos escolhidos pelo professor têm de corresponder ao nível médio dos alunos.
2.º semestre	- Orientar as tarefas comunicativas e estruturais.	- Tentar imitar o ritmo dos falantes nativos. Repetir o que as gravações apresentam.	- A prática pedagógica do professor visa promover a interação entre professor e aluno. A utilização dos variados materiais didáticos permite

	- Usar CDs áudios e vídeos.	Fazer atividade de compreensão oral.	uma participação mais ampla nas aulas.
--	-----------------------------	--------------------------------------	--

Nas Aulas de Laboratório do segundo ano, começamos a focar a língua falada e a ignorar temporariamente certas regras gramaticais. Um dos elementos mais importantes nesta fase, que permite uma comunicação intercultural mais eficaz, é imitar o ritmo dos falantes nativos. Aproveitando o modelo de aquisição de uma LS nestas aulas, há a oportunidade para desenvolver as atividades pedagógicas de praticar os conhecimentos lexicais, expressões, imitar a pronúncia das palavras, tentar repetir as frases ouvidas, adquirindo competência na comunicação com outros em português, uma vez que o estudo do português nas Aulas de Laboratório deve cumprir um processo de aquisição e aprendizagem para realizar a comunicação. Para evitar a interferência do sotaque do professor e minimizar os problemas de pronúncia e entoação dos alunos, o professor responsável pelas Aulas de Laboratório deve falar português como LM.

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nas Aulas de Laboratório pode ser visto em atividades de exercício das habilidades orais, partindo da compreensão oral e da repetição, para as situações simples de interação e de expressão em articulação com a comunicação oral. A utilização dos materiais tais como vídeos *Youtube*, filmes e músicas permite criar um espaço vivo para os alunos terem contato com a língua autêntica. Mas o professor tem de escolher os vídeos e filmes com legendas em português para ajudar a compreendê-los. Para organizar uma atividade pedagógica de maneira divertida, os professores preferem usar canções nas Aulas de Laboratório. De acordo com a nossa investigação, quase todos os alunos são incapazes de perceber uma canção sem letras. O professor tem de mostrar ao mesmo tempo as letras para apoiar a compreensão dos alunos. Mas isso também não serve para obter um bom *feedback* dos alunos, pois há sempre poucos alunos que mostram interesse em aprender a cantar. Do nosso pensamento subjetivo, achamos que os alunos têm dificuldade em perceber as letras e prestar atenção ao ritmo e às letras.

Neste sentido, fizemos uma proposta ao professor que é responsável – o professor apresenta e explica primeiro a letra de uma canção e faz várias vezes a declamação da letra para os alunos poderem fazer a repetição e imitação. Quando os alunos podem declamar fluentemente a letra, a utilização da canção faz mais sentido no processo de ensino-aprendizagem, há muito mais alunos que têm vontade de cantar juntamente com o CD. É óbvio que conhecer algumas músicas/canções portuguesa é dar um passo prático para o aprimoramento da competência intercultural dos alunos chineses na comunidade portuguesa.

Embora haja um foco na oralidade nas Aulas de Laboratório, as aulas visam também consolidar os conhecimentos gramatical e lexical adequados às necessidades de comunicação que se aprendem nas aulas de Português Elementar. Por isso, o professor tem de escolher os materiais áudios, segundo as listas de vocabulário que o aluno deve dominar nas aulas de Português Elementar, de preferência, usando os temas relacionados com a cultura e a vida quotidiana e textos motivadores, divertidos e práticos.

Nas aulas de Leitura

Quadro 8. A interação professor-aluno nas Aulas de Leitura do segundo ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1.º semestre	- Familiarizar os alunos com palavras e frases simples, sempre que possível acompanhadas por textos, diálogos e poesias adaptadas	- Ler os materiais didáticos e sublinhar as palavras que não se conhecem bem. - Consultar dicionários para reconhecer as novas palavras. - Fazer exercícios de	- Para facilitar a compreensão, os alunos gostam mais de fazer o texto acompanhado da sua tradução. - Muitos alunos lêem mecanicamente os textos sem refletir sobre as informações transmitidas pelo texto. - O dicionário é uma parte indispensável durante a leitura dos

	para o nível elementar. - Traduzir os textos.	tradução. - Tirar apontamentos.	alunos nas aulas. - O professor explica ainda conhecimentos gramaticais e lexicais.
2.º semestre	- Ajudar os alunos a focalizar a leitura e a rever e assimilar o que leram. - Traduzir os textos utilizados nas aulas. - Explicar os fenómenos da língua.	- Consultar dicionários para ajudar a compreender as principais ideias dos textos. - Fazer resumo breve ou crítica simples. - Fazer discussão em grupo. - Tirar apontamentos.	- Quase metade dos alunos é capaz de fazer um resumo ou tirar informações importantes de uma leitura de fragmentos de obras literárias com orientação do professor. - Há poucos alunos que são capazes de fazer uma crítica simples sobre a leitura.

Uma dúvida acompanhou-nos durante as nossas observações e participações nas aulas de Leitura – As aulas de Leitura são para criar espaços de desenvolvimento de hábitos de leitura em português ou de desenvolvimento de habilidades linguísticas de leitura, ou ambos?

Os textos literários são materiais restritos aos aspetos estruturais e lexicais da língua e cultura, sendo também ricos em vocabulário. A escolha dos textos literários serve para desenvolver os hábitos de leitura em português. Mas, de acordo com a nossa entrevista aos professores, são apenas os professores mais bem preparados que preferem usar os textos de fragmentos de obras literárias, ou seja, a utilização dos textos literários precisa de trabalho/mais preparação antes das aulas. Para desenvolver o interesse pelos textos literários como processo de compreensão via integração da língua e da cultura, o professor tem de fazer um alargamento dos conhecimentos linguísticos e culturais produzidos nos textos para leitura. Quando o professor usa um

texto literário, a maior necessidade dos alunos é uma tradução do texto para perceber melhor a ideia nele transmitida. A atividade de tradução como um procedimento indispensável por atravessar as habilidades comunicativas é ainda uma intervenção pedagógica muito importante nas aulas de Leitura. Por isso, seria melhor usar o professor cuja língua materna é o chinês para as aulas de Leitura. Uma apresentação sobre o *background* do texto, biografia do autor, análise do texto, etc. são obrigatórias para a sua compreensão. Para os professores cuja LM é chinês, eles têm de perceber cada palavra e todas as descrições e os usos de metáforas no texto. Assim, um texto literário ou um clássico da literatura não é utilizado muito nas aulas de Leitura do segundo ano. Os professores de Português que dão as aulas de Leitura na China já não pretendem suscitar o interesse pela leitura em português, mas sim desenvolver a capacidade de ler e compreender textos de forma mais rápida. Portanto, o professor prefere escolher os textos nos livros didáticos adequados às diferentes situações de comunicação quotidiana. As aulas de Leitura são realmente para desenvolver a habilidade de compreensão escrita dos alunos. Neste sentido, o que o professor pode fazer para introduzir mais elementos culturais sobre a língua-alvo depende dos materiais didáticos utilizados nas aulas. Como os textos nos livros didáticos serviam para a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, eram incompletos e superficiais para propiciar aquisição de cultura da língua-alvo. O professor tem de juntar vários textos do mesmo género que apresentam um conjunto de características culturais para manifestar os elementos de integração da comunicação intercultural. De acordo com a nossa observação participante nas aulas de Leitura, a orientação do professor precisa de ir além da visão linguística e comunicativa; o ensino da língua também deve inserir os alunos num contexto sociocultural, contribuindo para a promoção da compreensão intercultural.

Como a literatura reflete as representações da cultura de uma comunidade devido ao seu valor cultural, não podemos abandonar completamente o uso dos textos literários. Seria melhor aproveitarmos a vantagem dos professores cuja LM é o português para introduzir mais práticas culturais na leitura literária. Os professores

nativos e não-nativos podem trabalhar juntos para transformar uma história ou um conto num texto teatral, por exemplo, para os alunos todos participarem na peça de teatro. Faz-se uma tradução do texto teatral através da orientação do professor nativo para facilitar uma melhor compreensão do texto e desenvolvem-se mais informações sobre o contexto sociocultural pelo professor não-nativo para melhorar a competência compreensiva sobre a sociedade da língua-alvo.

Leitura é um modo mais importante e eficaz de se aprender vocabulário, também melhorando a gramática e a sensibilidade para com a língua-alvo. Ela representa uma das boas práticas pedagógicas para conhecer a cultura e a sociedade da língua-alvo. O professor devia desenvolver estratégias adequadas ao nível geral dos alunos para conduzir todos os alunos à aprendizagem nas aulas. Assim, o professor pode usar textos um pouco acima dos níveis médios dos alunos, com um máximo de 20% de palavras desconhecidas para 60% de alunos, com um máximo de 30% de palavras desconhecidas para 30% de alunos e para o resto dos alunos dos níveis mais altos, esses textos podem ser “leituras rápidas”. Isso significa que para a maior parte dos alunos, em cada 4 a 5 palavras, eles não sabem uma. De acordo com os hábitos dos alunos chineses, mais de 80% dos alunos usam sempre dicionários para consultar as palavras desconhecidas durante as atividades de leitura; eles gostam de anotar as frases onde essas palavras apareceram para facilitar a compreensão do texto. Mas realmente o processo de ler serve mais para reforçar as palavras que os alunos já sabem.

5.1.3. O ensino para o terceiro ano

Após o terceiro ano de aprendizagem, os alunos deviam chegar ao nível B2 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Nesta fase, os alunos deviam ser capazes de compreender uma vasta gama de tópicos, produzir frases complicadas corretas, escrever em parágrafos (tais como cartas, artigos científicos, etc. com dicionários) e de expressar-se de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar as expressões mais corretas.

Nas aulas de Português Intermédio

Quadro 9. A interação professor-aluno nas aulas de Português Intermédio do terceiro ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os textos didáticos. - Incentivar os alunos a interagir e a expressar opiniões próprias com outros. - Estender os conhecimentos/experiências baseados nos materiais didáticos para consolidar conhecimentos apresentados pelo livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultar dicionários para perceber as novas palavras nos textos. - Tirar apontamentos. - Participar nas atividades organizadas pelo professor quando o professor chama os seus nomes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Há uma participação menos ativa do que nas aulas de Português Elementar do segundo ano. - O professor fala português como LM, por isso, usa sempre textos literários que trazem mais palavras/expressões difíceis. - Alguns alunos preferem ainda fazer uma tradução, mesmo que o professor não possa dar orientação.
2.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir informações sobre as obras clássicas literárias e os autores principais. - Conduzir o aluno à apreciação da cultura e da literatura de LP. - Esclarecer desde as dúvidas linguísticas dos alunos até à dificuldade de compreensão sobre o 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer crítica. - Fazer resumo. - Fazer biografia de autor. - Desenvolver textos escritos sobre um tema determinado. - Trabalho em grupo - Tirar apontamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor nesta fase já é responsável por despertar no aluno, consciente da sua capacidade de estudar, a habilidade comunicativa. - O professor trabalha nas aulas para fazer o aluno apreciar a cultura e a literatura de LP. - Há principalmente dois tipos de <i>feedback</i> dos alunos: 1- As aulas não servem muito para

	contexto cultural e social do texto.	- Fazer listas de vocabulário.	melhorar as habilidades linguísticas; 2- As aulas funcionam para melhorar o nível do português.
--	--------------------------------------	--------------------------------	---

Nesta fase, o professor é responsável por despertar na consciência do aluno a sua capacidade de estudar as habilidades necessárias para a comunicação em português. O professor tentou esclarecer desde as dúvidas linguísticas dos alunos até à dificuldade de compreensão sobre o contexto cultural e social do texto. Os alunos têm acesso às informações sobre a cultura, a história e a literatura de LP. Nesta fase, o ponto de vista do professor sobre os elementos diferentes culturais e sociais afeta diretamente a preferência cultural dos alunos. O professor apresenta normalmente as suas obras preferidas e autores também, introduz os elementos bem conhecidos por si, faz comentário com visão subjetiva, são quase a única, ou melhor, a principal fonte de informação sobre a cultura, a sociedade da comunidade de LP. Com efeito, os alunos chineses que estudam sempre na China não têm oportunidades de contatar com os povos das comunidades de LP, recebendo assim informações autênticas sobre a cultura dos PLP nas aulas. O professor também apresenta nesta fase as expressões ou as palavras mais usadas (consideradas pelo próprio conhecimento do professor) para facilitar uma comunicação oral ou escrita dos alunos mais eficaz. Como consequência, a transferência linguística e cultural na sala de aula baseia-se nos hábitos comunicativos do professor. Os conhecimentos linguísticos e culturais são transmitidos sob diversas formas de compreensão pelos professores para a realização de uma boa comunicação intercultural.

Nas Aulas de Tradução

Quadro 10. A interação professor-aluno nas Aulas de Tradução do terceiro ano

Fase	Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
1.º semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as teorias de tradução. - Introduzir algumas expressões ou palavras mais difíceis de traduzir. - Compartilhar experiências de tradução. - Desenvolver estratégias de tradução - Corrigir os trabalhos de casa dos alunos antes das aulas - Fazer comentários sobre os trabalhos nas aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer tradução de um texto como trabalho de casa. - Entregar o trabalho de casa ao professor antes das aulas. - Ouvir os comentários do professor sobre os trabalhos. - Tirar apontamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor de Aulas de Tradução fala chinês como LM. - Nas Aulas de Tradução, nesta fase, o professor usa sempre textos em português, os alunos fazem tradução de português para chinês. - Quase não há atividades interativas. - O professor gosta de compartilhar as suas próprias experiências de fazer tradução.
2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o uso de estratégias de tradução para textos de tipos diferentes. - Apresentar sugestões sobre as várias maneiras distintas para fazer tradução de uma mesma frase. - Introduzir conhecimentos gramaticais para esclarecer as estruturas das frases complicadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir sugestões dos professores sobre o trabalho de tradução feito em casa. - Tirar apontamentos. - Consultar diferentes dicionários para obterem mais ideias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usam-se ainda os textos em português para realizar uma tradução de português para chinês. - Como os textos ficam mais difíceis, os alunos começam a ter dificuldade em perceber algumas frases. - Os níveis de LM têm influência no processo de tradução. - Alguns alunos não querem seguir algumas sugestões do professor.

De acordo com a nossa observação participante, nas Aulas de Tradução o professor introduz as teorias de tradução em chinês para os alunos fazerem exercícios de tradução com orientação teórica. Os alunos fazem exercícios de tradução em casa, o professor faz revisões sobre os trabalhos dos alunos antes das aulas para poder fazer comentários gerais e juntar os erros mais frequentes nas aulas. O professor usa normalmente materiais previamente traduzidos, ou seja, o professor já tem um texto traduzido pronto como uma referência, mas permite que os alunos tenham opiniões diferentes sobre a tradução. O professor apresenta nas aulas os hábitos diferentes de falar e escrever. Os materiais didáticos utilizados nas aulas são principalmente cartas de negócios, documentação e correspondência, textos literários, contratos, etc. No primeiro semestre, usam-se mais documentação e cartas de negócios; as estruturas da correspondência em português são bem diferentes das em chinês; para uma tradução para LM, os alunos devem manter a estrutura da LM para “apagar” os vestígios de texto traduzido, mas os alunos fazem normalmente uma tradução completamente direta, o que causa também problemas durante a tradução, porque não existia uma tradução que corresponda integralmente ao original, por causa das diferenças linguísticas e culturais. No segundo semestre, o professor usa mais textos literários para os alunos terem um contato mais profundo com as obras literárias. Nesta fase, o nível da LM dos alunos começa a ter uma grande influência na tradução – uma tradução completamente direta faz o texto literário perder o seu encanto original; a orientação do professor não pode deixar de lado o conhecimento estrutural da LM do aluno, o que pode contribuir para uma tradução mais clara e bonita, isto é, mesmo um processo de transferência linguística e cultural realizada nas atividades de tradução. O nível de língua-alvo também continua a ter um grande impacto na compreensão do texto original – uma tradução sem perceber a ideia original do autor não é fidedigna; a orientação do professor, neste sentido, não é apenas dar sugestões para o trabalho de tradução mas também apresentar o *background* social e cultural das obras e transmitir mais informações sobre os autores, etc. O processo da tradução de um texto literário num contexto determinado é igual a um processo de analisar detalhadamente o seu ambiente social e cultural.

No nosso trabalho, classificamos a tradução como uma atividade que pode desenvolver a competência comunicativa durante o ensino. Porque através da tradução, os alunos têm oportunidade de aprender melhor as maneiras de expressar, conhecer costumes, hábitos dos povos da sociedade de língua-alvo e perceber as diferenças linguísticas e culturais entre a LM e a língua-alvo. Sendo um elemento presente e fundamental no ensino de LE, a tradução é mais que um processo de transferência linguística, também apoia a intervenção cultural nas aulas fazendo parte do procedimento e objetivo de desenvolver as competências comunicativas interculturais.

5.1.4. O ensino para o quarto ano

Nas Aulas de Tradução oral

Quadro 11. A interação professor-aluno nas Aulas de Tradução oral do quarto ano

Orientação do professor	Participação dos alunos	Observação
<ul style="list-style-type: none"> - Ler textos a traduzir para os alunos tirarem apontamentos e fazerem a seguir tradução oral. - Ouvir as gravações das traduções dos alunos, e fazer comentários das traduções dos alunos. - Mostrar palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir o que o professor lê; - Tirar apontamentos para ajudar a memorizar conteúdos principais do texto; - Gravar a própria tradução oral com computador. - Responder à chamada do professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dois professores – um professor de LP nativa e outro de LC nativa – são responsáveis pelas aulas. - O professor de LP nativa lê os textos em português e faz comentários das traduções dos alunos de chinês para português; - O professor de LC nativa lê os textos em chinês e faz comentários das traduções de português para chinês. - Os professores preparam, antes das aulas, os textos nas duas línguas. - Os professores lêem normalmente três vezes um texto, as primeiras duas vezes devagar e a

difíceis no texto. - Apresentar o <i>background</i> do texto utilizado nas aulas.		última vez mais rápido (falar na velocidade normal).
--	--	--

Nas Aulas de Tradução oral, os professores usam o laboratório audiovisual que possui 35 cabines de gravação para os alunos poderem gravar as próprias traduções orais com os seus computadores nas cabines. O professor pode escolher as gravações dos alunos através do sistema de orientação do professor no seu computador e ouvir o que os alunos falam e fazer comentários de acordo com as traduções orais dos alunos. Como uma aula dura apenas 90 minutos, os professores apresentam normalmente dois textos – um texto em chinês para fazer uma tradução de chinês para português, outro texto em português para fazer uma tradução de português para chinês, e não há tempo suficiente para ouvir todas as gravações dos alunos. Nós juntámos as gravações dos alunos de 5 aulas, e ouvimos tudo com muita atenção. Observa-se que há sempre 25% dos alunos que não são capazes de traduzir a metade do texto; há 10% dos alunos que desistem no meio do “trabalho”; há 55% dos alunos que são capazes de fazer relativamente uma tradução completa, com informações principais mas com informações erradas; há quase 10% dos alunos que são capazes de fazer um “trabalho” sem falhas. Fizemos uma pequena investigação depois das aulas do primeiro semestre para compreendermos melhor quais são as dificuldades maiores durante a tradução oral na opinião dos alunos e dos professores.

As opiniões dos alunos são:

- ✓ Não são capazes de memorizar/tirar apontamentos rapidamente do que o professor lê e fazer de imediato uma tradução – 60%
- ✓ Não conhece bem todas as palavras sugeridas nos textos – 90%
- ✓ Não sabe como fazer uma transferência rápida entre duas línguas, mesmo não havendo palavras difíceis nos textos – 30%

As opiniões dos professores são :

- ✓ Aos alunos falta experiência/treino de fazer tradução oral.
- ✓ Os alunos dominam poucas palavras que não são suficientes para fazer uma tradução rápida.
- ✓ Falta de autoconfiança.

Podemos ver que a maior parte dos alunos acha que eles não são capazes de fazer uma tradução oral por causa do vocabulário; há mais de metade dos alunos que também acha que se o professor lê o texto mais devagar, eles já podem fazer uma tradução mais completa. Para verificar se esses motivos causam dificuldades durante a tradução, na primeira aula do segundo semestre pedimos aos professores que lessem os textos muito mais devagar do que no semestre passado, e apresentassem todas as palavras difíceis, consideradas pelos professores, para os alunos conseguirem apanhar todas as informações sobre os textos e sem os problemas do vocabulário. Juntámos novamente as gravações dos alunos para verificar se os alunos faziam “trabalhos” melhores. O resultado é: nenhum aluno desistiu a meio da tradução, todos fizeram o trabalho completo; houve 10% dos alunos que fizeram a tradução sem falhas; houve 60% dos alunos que fizeram uma tradução sem informações erradas mas com falta de algumas informações; houve 40% dos alunos que fizeram a tradução com informações erradas e também sem todas as informações. Como consequência, falar mais devagar e fazer uma preparação de todas as palavras relevantes serve para melhorar o trabalho de tradução oral dos alunos com muito menos habilidades linguísticas, mas não serve para resolver os problemas dos alunos que têm dificuldade de transferir imediatamente informações de uma língua para outra, a quem falta autoconfiança e experiência em tradução. Os alunos têm de responder rapidamente às informações *output* com um sistema de pensamento de uma para outra língua, num ambiente altamente centralizado para fazer uma interpretação oral entre duas línguas; neste caso, o treino e a experiência são extremamente importantes para facilitar a transferência linguística e cultural entre a LM e a língua-alvo. Essas experiências ou

treinos também contribuem para o desenvolvimento da comunicação intercultural ao nível da interpretação entre duas línguas – fazer tradução oral é um processo que permite conhecer melhor como é transmitir informações de forma mais eficaz entre dois contextos culturais diferentes, por exemplo, quando as pessoas fazem traduções orais de um provérbio entre duas línguas, será melhor arranjar um provérbio ou expressão que já existe na língua-alvo. Com mais experiência e treino para fazer tradução oral, os alunos podem coletar palavras/expressões/informações culturais mais usadas e mais úteis para auxiliar a comunicação oral nos mesmos contextos.

Assim, as Aulas de Tradução oral oferecem oportunidade de contatar com a comunicação oral entre duas línguas e culturas; as atividades desenvolvidas nas aulas servem para os alunos reunir as informações linguísticas e culturais mais úteis que se tornarão em conhecimentos *ready-made* para utilizar na comunicação intercultural. A nossa proposta para as Aulas de Tradução oral é oferecer pelo menos mais uma aula (com a duração de uma hora e meia), ficando-se com duas aulas por semana, para os alunos poderem praticar mais nas aulas as competências de interpretação entre duas línguas e culturas.

5.1.5. Os trabalhos finais dos alunos para obter o diploma de licenciatura

No quarto ano, para obter o diploma de licenciatura, os alunos têm de entregar um trabalho final com mais ou menos 15 páginas, chamado em chinês 毕业论文 (a tradução direta em português é “tese”, mas de fato o que os alunos fazem normalmente é uma apresentação sobre língua e cultura portuguesas ou um comentário sobre obras literárias de LP).

No ano de 2012, 19 alunos fizeram o trabalho final; em 2013, houve 30 trabalhos; o no ano de 2014, 32 e, em 2015 também 32. Tratámos esses 113 trabalhos para observarmos as preocupações e os interesses dos alunos sobre o mundo da

língua-alvo através dos quatro anos da aprendizagem. De acordo com os temas dos trabalhos finais dos alunos do quarto ano para obter o diploma de licenciatura (Apêndice IV), fizemos um resumo sobre as áreas envolvida nos trabalhos.

Quadro 12. Classificação dos temas dos trabalhos finais dos alunos

Áreas	Elementos	Números	No total
Educação	Ensino do chinês na China	2	5
	Educação e formação de adultos	1	
	Instituto Confúcio	1	
História	Século XII ao Século XIX	2	10
	Descobrimientos portugueses	4	
	Idade Média	1	
	Reino de Portugal	1	
	Colonização portuguesa	2	
Cultura	Comida/vinho/café	19	48
	Festa tradicional	4	
	Influência da cultura portuguesa	9	
	Fado/Filme/música/dança	6	
	Azulejaria portuguesa	1	
	Futebol	4	
	Comparação cultural	2	
	Cortiça de Portugal	2	
	Museu	1	
Sociedade	Greve	2	13
	Política	4	
	Problema social	5	
	Religião	1	
	Revolução dos Cravos	1	
Literatura	Crítica literária	6	11
	Literatura portuguesa	5	
Economia	Cooperação económica e comercial	6	20

	Indústria de turismo	5	
	Desenvolvimento da economia e comércio	8	
	Desenvolvimento dos recursos naturais	1	
Tradução	Tradução literária	2	2
Gramática	Funções da preposição na gramática portuguesa	1	1
Relação entre países	Relação sino-portuguesa, sino-brasileira	4	4

Figura 4. Interesses dos alunos sobre o mundo de LP apresentados pelos trabalhos finais

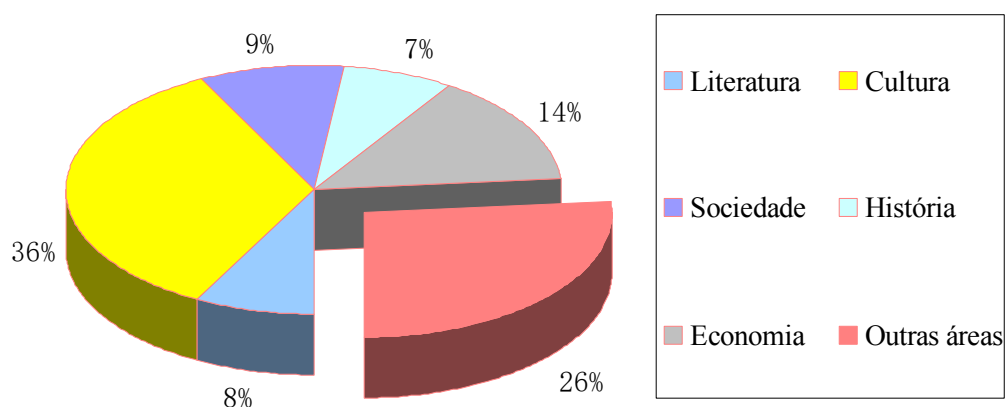
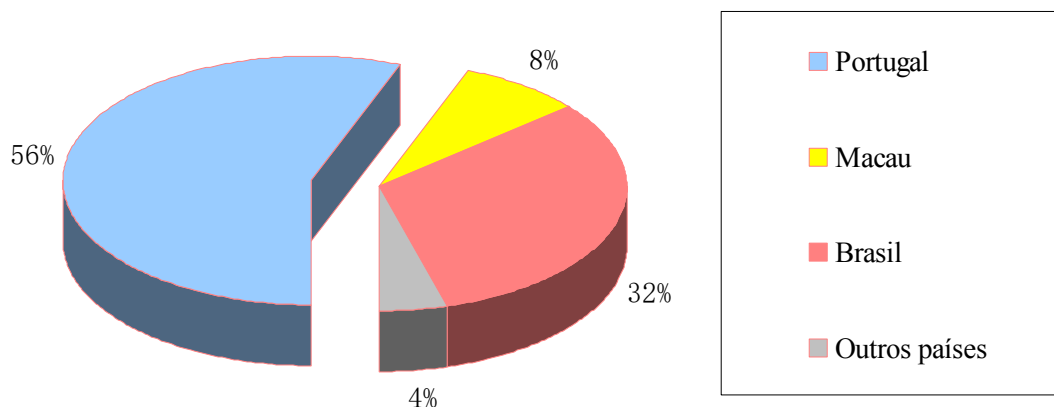


Figura 5. Interesse sobre os países/regiões de LP nos trabalhos finais



De acordo com os dados recolhidos, os alunos têm mais interesse em analisar os fenómenos culturais nos seus trabalhos finais, especialmente na área de comida, vinho e café. Os temas são principalmente sobre Portugal (ocupam 56%). Os trabalhos sobre o Brasil incidem, geralmente, na análise sobre a economia brasileira. Também envolvem outros países/regiões de LP, principalmente Macau, e a LP na China. Um aluno fez um trabalho sobre Moçambique, outro sobre Timor-Leste. Ninguém escreveu sobre Angola.

5.2. Discussão dos resultados

5.2.1. Dados dos questionários

Durante a nossa investigação foi aplicado um questionário aos professores (Apêndice III) para analisar as propostas ao nível da intervenção pedagógica, contribuindo assim para o ensino-aprendizagem do português como LE aos alunos chineses. Utilizámos também os intervalos das aulas para aplicar os inquéritos aos alunos quando se considerou necessário uma pesquisa mais profunda sobre a observação participante.

- Análise interpretativa do questionário aos professores

1) Que recursos utiliza para desenvolver as práticas de comunicação em sala de aula?

- ✓ Textos do livro didático utilizado em aulas – 90,6%
- ✓ Material autêntico, selecionado em revistas e jornais dos PLP – 34,37%
- ✓ Material autêntico selecionado na internet – 28,12%

2) Que tipos de textos geralmente utiliza nas atividades do ensino em sala de aula?

- ✓ Textos do livro didático utilizado em aulas – 81,25%
- ✓ Diálogos – 28,12%³¹
- ✓ Textos relacionados com cultura/história/sociedade dos PLP – 21,87%³²
- ✓ Texto literário – 12,5%

³¹ Houve 9 professores que escolheram “diálogos”, sendo todos professores do primeiro e do segundo ano.

³² Há 7 professores que usam textos relacionados com cultura/história/sociedade dos PLP; são todos professores de LP nativa

- ✓ Histórias ou contos para crianças – 12,5%

3) Qual a frequência da aplicação de atividades de comunicação/conversação em sala de aula?

- ✓ Usa-se sempre nas aulas de atividades de comunicação oral/conversação – 65,63%
- ✓ Depende do texto utilizado nas aulas, usa-se mais vezes com textos em que apresentam expressões ou tópicos interessantes – 28,12%
- ✓ Não se usa – 6,25%³³

4) Com que frequência os alunos fazem perguntas a respeito de aspetos de outras culturas (comportamentos, hábitos, crenças, práticas sociais, costumes e tradições) em sala de aula?

- ✓ Raramente – 90,62
- ✓ Às vezes – 6,25%
- ✓ Nunca – 3,13%

5) Os alunos mostram-se motivados para os conhecimentos sobre culturas?

- ✓ 46,9% dos professores acha que os alunos só se mostram motivados para os conhecimentos culturais quando recebem os “sinais” dos professores sobre isso.
- ✓ 37,5% dos professores acha que os alunos estão curiosos para conhecer mais elementos culturais sobre a língua-alvo.
- ✓ 15,6% dos professores acha que poucos alunos se mostram motivados para os conhecimentos culturais nas aulas.

6) Nas suas atividades do ensino, o livro didático adotado é utilizado:

- ✓ Como único material – 28,12%

³³ São 2 professores que dão Aulas de Tradução escrita e de gramática.

- ✓ Paralelamente a outros materiais – 62,5%
- ✓ Não se usa o livro didático, usam-se os materiais didáticos escolhidos pelo próprio professor – 9,38%³⁴

G. Se usa o livro didático no seu ensino, está satisfeito(a) com os textos apresentados no livro didático utilizado?

- ✓ Não – 90,63%
- ✓ Sim – 9,37%

H. A maioria dos textos apresentados no livro didático ou nos materiais didáticos utilizados consiste em:

- ✓ Textos para apresentar conhecimentos linguísticos e novas palavras/expressões úteis – 68,76%
- ✓ Leitura infantil – 9,37%
- ✓ Textos escritos pelo professor – 9,37%
- ✓ Textos literários – 6,25%
- ✓ Contos, histórias – 6,25%

D. A maioria dos textos que utiliza permite algum tipo de comparação/reflexão sobre as diferenças ou as relações entre cultura chinesa e cultura dos países de LP?

- ✓ Prefere usar textos deste tipo, mas não existem muitos textos adequados para o ensino – 87,5%
- ✓ Não usa – 12,5%

E. Os textos com informações culturais utilizadas nas aulas apresentam:

- ✓ Aspectos positivos a respeito da sociedade e da cultura dos países de LP – 75%

³⁴ São professores das disciplinas de Tradução oral, escrita e de gramática.

- ✓ Aspectos positivos da sociedade chinesa e as suas culturas – 15,65%
- ✓ Aspectos negativos (problemáticos) dos países de LP – 9,35%

F. Nos textos que utiliza, em sala de aula, os aspetos culturais são apresentados:

- ✓ Implicitamente (pode-se observar algum tipo de informação cultural presente no texto) – 75% dos textos
- ✓ Não são apresentados – 15% dos textos
- ✓ Explicitamente (o objetivo do texto é informar sobre aspetos culturais) – 10% dos textos

G. O(s) objetivo(s) do ensino do português como LE na maioria dos textos apresentados nos materiais didáticos utilizados é/são:

- ✓ Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos lexicais e gramaticais – 100%
- ✓ Apresentar aspetos linguísticos e culturais e o seu uso na produção de frases novas na comunicação intercultural – 100%
- ✓ Consciencializar os alunos sobre uma variedade de culturas (China e os PLP) – 15,62%
- ✓ Consciencializar os alunos sobre tópicos socialmente aceitáveis ou ritualísticos em diferentes sociedades – 12,5%

H. O professor participou na escolha dos materiais didáticos na sua universidade? Ou o professor pode escolher os materiais didáticos à vontade?

- ✓ Sim – 50%
- ✓ Não – 50%

Os resultados do questionário aos professores mostram que os alunos quase não fazem perguntas a respeito de aspetos culturais em sala de aula. 46.9% dos

professores acha que os alunos só se mostram motivados para os conhecimentos culturais quando recebem os “sinais” dos professores sobre um fenómeno cultural. Outros professores acham que os alunos estão curiosos em saber mais sobre a língua-alvo mas poucos alunos se mostram motivados para os conhecimentos culturais nas aulas. Os alunos chineses prestam toda a atenção para aprender conhecimentos “práticos” considerados por si próprios – memorizar palavras/expressões e saber regras gramaticais. Em síntese, se os professores não realçarem intervenções pedagógicas ao nível do ensino cultural, os alunos vão ignorar gradualmente a relação entre a língua e a cultura.

De acordo com os dados recolhidos, observamos que os textos nos livros didáticos são os recursos importantes no ensino-aprendizagem do português na China: quase todos os professores de LP não nativa usam textos do livro didático como a única fonte dos materiais didáticos. 21,87% dos professores usa textos relacionados com cultura/história/sociedade dos PLP (são quase todos professores de LP nativa). Neste sentido, os professores de LP nativa contribuem para introduzir diversos materiais didáticos nas aulas para os alunos poderem ter contato com uma variedade de informações. 65,63% dos professores organizam sempre nas aulas atividades de comunicação oral/conversação e apenas nas Aulas de Tradução escrita e de Gramática não há nenhuma atividade. 28,12% dos professores aproveita as aulas para o desenvolvimentos das atividades orais, quando o texto utilizado apresenta expressões ou tópicos interessantes que podem fazer os alunos participar. Considera-se que a participação dos alunos nas atividades orais depende da orientação do professor e também dos recursos oferecidos pelos materiais didáticos. Os textos nos livros didáticos dão mais atenção ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, por isso, eles não apresentam diretamente as informações culturais; os professores que usam esses textos têm de explorar as informações e símbolos culturais implícitos nos textos. Todos os professores preferem usar textos que apresentam algum tipo de comparação/reflexão sobre as diferenças ou as relações entre cultura chinesa e cultura dos países de LP, mas a falta dos materiais didáticos deste tipo ainda é um problema

difícil de resolver nesta altura. Todos os professores consideram que os pontos de ensino apresentados pelos textos nos livros didáticos possibilitam a aprendizagem de conhecimentos lexicais e gramaticais e apresentam aspectos linguísticos e culturais e o seu uso reflete-se na produção de frases novas na comunicação intercultural. Mas realmente apenas 9,37% dos professores estão satisfeitos com os textos apresentados no livro didático utilizado, e são principalmente docentes das Aulas de Laboratório audiovisual. Há ainda metade dos professores que não pode escolher à sua vontade os materiais didáticos utilizados nas aulas (são todos os professores do primeiro e do segundo anos).

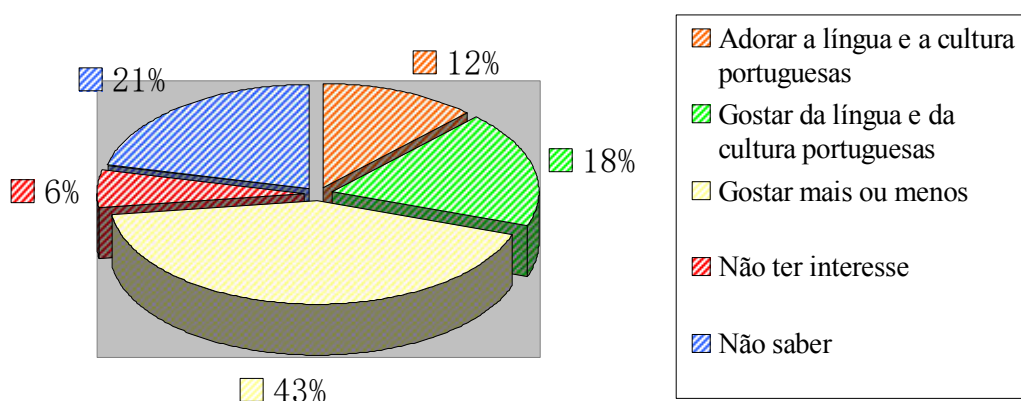
- Análise interpretativa dos inquéritos aos alunos

1- A mudança das opiniões dos alunos sobre a LP após o primeiro ano da aprendizagem

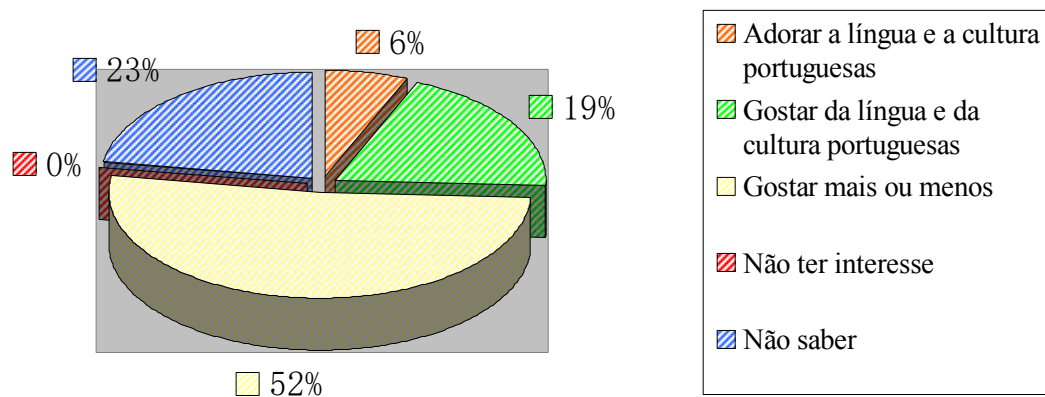
Depois do primeiro mês de aulas de português do ano letivo de 2012-2013 e do de 2013-2014, os alunos apresentaram, em ambos os anos, opiniões diferentes sobre esse primeiro contato com a LP.

Figura 6. As opiniões dos alunos do primeiro ano sobre a língua e a cultura portuguesas na fase inicial de ensino-aprendizagem – anos letivos 2012-2013 e 2013-2014

No ano letivo 2012-2013, a turma teve 33 alunos:



No ano letivo 2013-2014, a turma teve 31 alunos:



As figuras mostram que, em ambos os anos, uma grande parte dos alunos tem uma opinião imparcial – gostar mais ou menos; os alunos que gostam em absoluto da língua e cultura portuguesas depois dos primeiros contatos ocupam relativamente uma pequena parte. A opção «não saber», que é correspondente ao hábito chinês de não querer responder a uma pergunta – «não sei» –, transmite duas mensagens: 1) não gosto, mas não quero apresentar obviamente a minha opinião; 2) agora eu não posso dar uma opinião porque não tenho a certeza. Comparando os dados desses dois anos, no ano letivo 2012-2013, 6% de alunos apresentaram completamente uma opinião negativa sobre os primeiros contatos com essa nova língua e cultura; não há alunos que não têm interesse no ano letivo 2013-2014, mas aumentou a taxa de resposta «não saber». Por isso, podemos analisar estes dados em dois sentidos: 1) reduzir realmente a taxa de «não ter interesse»; 2) tornar maior a taxa de alunos que não querem

apresentar obviamente as suas opiniões negativas – como consequência, aumentar a taxa de «não saber». Assim, menos de 30% dos alunos do primeiro ano são elementos mais instáveis depois de um mês de aprendizagem. Este valor corresponde à taxa de classificação de notas de avaliação do primeiro exame final – há 24, 2% de alunos em 2013 que tiveram uma classificação inferior a 70 valores (numa escala de 0 a 100 valores) no exame final do primeiro semestre ; há 22, 6% de alunos, em 2014, que tiveram uma classificação inferior a 70 valores (numa escala de 0 a 100 valores) no exame final do primeiro semestre³⁵.

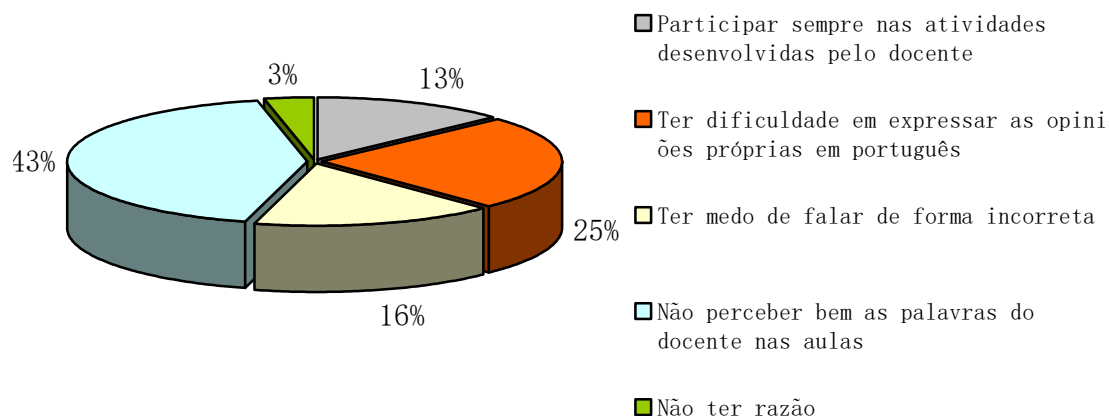
2- Porquê os alunos chineses não participam nas atividades nas aulas?

Durante a nossa investigação, houve sempre uma preocupação de perceber os principais obstáculos existentes que causavam dificuldades para os alunos chineses participarem nas aulas. Como a língua-alvo, nas aulas de Conversação, é usada pelo professor e alunos com o propósito comunicativo, os temas para debates, diálogos e conversas estão incluídos neste processo. A execução dos diálogos simples serve para orientar os alunos a serem interventivos nas aulas. Mas, segundo as nossas observações, os diálogos simples, tais como os cumprimentos, auto-apresentações, falar sobre o tempo, etc., não servem para estimular o interesse dos alunos para participar nas atividades. No entanto, a participação dos alunos nas aulas é fundamental no desenvolvimento das intervenções pedagógicas, estando estreitamente ligada ao resultado do ensino.

Assim sendo, fizemos uma pequena pesquisa para saber porque os alunos do primeiro ano não falam/não têm vontade de participar nas atividades desenvolvidas pelo docente nas aulas, principalmente nas aulas de Conversação. 61 alunos participaram na pesquisa.

Figura 7. As motivações dos alunos do primeiro ano que participam/não participam em atividades nas aulas

³⁵ A fonte de dados: «Tabela de análise de papéis de exame dos alunos do primeiro ano no ano letivo 2013(1) e no ano letivo 2014 (1)» da Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian.



De acordo com os dados apresentados, há apenas 13% dos alunos que participa sempre nas aulas: são principalmente alunos que obtêm mais atenção positiva nas aulas; os professores oferecem normalmente mais incentivo para os alunos com um nível mais elevado de competência na comunicação nas aulas, o que ajuda a realizar uma relação professor-aluno mais aberta e interativa. Mas ao mesmo tempo a maior parte dos alunos está presa num círculo vicioso. Há 43% dos alunos que são menos capazes de perceber o que o professor fala nas aulas, mas quase todos não manifestam ter dificuldades na compreensão durante a explicação do professor. Como os alunos chineses geralmente não interrompem o professor para fazer perguntas nas aulas, os que têm dificuldade de interação fingem que não têm vontade de participar nas atividades para evitar a exposição a situações embaraçosas. Os professores solicitam normalmente menos orientações sobre como lidar com os alunos que falam pouco nas aulas do que com os que mostram mais vontade de participar das aulas. Ao longo do tempo, o professor tem pouca confiança nos alunos que falam pouco nas aulas e estes perdem a oportunidade de construir uma relação mais próxima com o professor, até que perdem o interesse nas aulas e no estudo também. Há ainda 25% dos alunos que quase não falam e participam pouco das atividades propostas pelo professor nas aulas, porque eles percebem o que o professor fala, mas não são capazes de expressar o que eles pensam. Neste caso, o mais importante é realizar a primeira comunicação com sucesso entre estes alunos e o professor, para que este estabeleça um ambiente de confiança e uma atitude de respeito com todos os alunos. Para os alunos que têm medo de errar na presença do professor e dos outros colegas,

16% de todo o grupo, quando o professor toma consciência das dificuldades destes alunos talvez já seja tarde. Assim, uma comunicação de uma forma clara e compreensível concorre para a interação professor-aluno.

Isso significa que a intervenção pedagógica se caracteriza não apenas pelo método pedagógico mas também pelos aspetos comunicativos e emocionais da relação professor-aluno. A comunicação intercultural não se concentra apenas em estabelecer a comunicação em diferentes línguas e culturas mas também em considerar a dificuldade de adaptação ao uso de uma nova língua. Num determinado nível linguístico, as capacidades de resolver problemas encontrados durante a comunicação na língua-alvo e a admissão de falhas na comunicação fazem parte da comunicação intercultural eficaz. O bom nível linguístico é um fator importante para realizar uma comunicação intercultural, mas os alunos de todos os níveis têm a sua forma própria de comunicar, verbal ou não verbal, no ambiente intercultural. Os conhecimentos linguísticos e as palavras têm limites, mas o interesse em conhecer a língua e cultura de uma outra comunidade podem ultrapassar as limitações de linguagem natural e produzir várias possibilidades de realizar a comunicação. Para despertar o interesse dos alunos nas aulas, o professor não apenas transmite os conhecimentos ou organiza atividades mas também dá aos alunos atenção positiva e cuida para que eles aprendam a expressar-se, a encorajar os alunos a participar nas atividades e a expor as suas opiniões de maneiras diferentes.

3- Os tópicos culturais favoritos dos alunos chineses desenvolvidos nas aulas

Durante a nossa observação participante, fizemos um pequeno inquérito aos alunos do segundo ano para saber os seus tópicos culturais favoritos. Quando questionados sobre qual/quais tema(s) na área da cultura portuguesa os alunos em geral se interessavam mais, eles possuem um interesse maior em comida, com 100%, futebol com 75%. Para a apresentação oral individual ou em grupo sobre um determinado tema, apresentamos, de seguida, os temas mais interessantes para os alunos:

Top 1: Comida chinesa e portuguesa – 100% de alunos mostra interesse numa apresentação sobre comida chinesa e portuguesa.

Top 2: Futebol de Portugal – 75% de alunos tem interesse em falar sobre o futebol de Portugal, especialmente sobre os jogadores portugueses Cristiano Ronaldo, Luís Figo e o treinador português José Mourinho.

Top 3: Sítios interessantes na China e em Portugal – 100% de alunos tem interesse em falar sobre os sítios interessantes na China, 50% de alunos têm interesse em conhecer os sítios interessantes ou as cidades em Portugal.

Top 4: Feriados chineses e portugueses – 70% de alunos mostra interesse em saber os feriados em Portugal e apresentar os feriados tradicionais chineses.

Top 5: Música e filme – 65% de alunos gosta de fazer uma apresentação sobre músicas e filmes portugueses e chineses que são mais conhecidos no mundo.

Top 6: Apresentar os hábitos e costumes dos chineses de diferentes regiões – 60% de alunos prefere fazer uma apresentação sobre os hábitos e costumes das suas próprias terras natais.

Apresentámos ainda mais temas, tais como história, obras literárias, moda, economia, política, religião, etc., mas ninguém mostrou nenhum interesse em estudar essas áreas. Realmente mesmo para os alunos do segundo ano, muitos conhecimentos culturais sobre os PLP são recursos de informação trazidos pela internet.

De acordo com a nossa observação participante, os alunos gostam mais de fazer apresentações sobre comida chinesa e portuguesa - mais comida chinesa do que a portuguesa, pois os alunos normalmente não têm experiência de viver em Portugal, sabem muito pouco sobre a comida portuguesa. Os professores apresentaram geralmente no primeiro ano de ensino o bacalhau, por ser um exemplo típico da gastronomia portuguesa: como na China as pessoas nunca comem bacalhau seco, os

alunos não têm uma ideia sobre os pratos de bacalhau à portuguesa. O pastel de nata é uma comida mais conhecida na China, quando se menciona o pastel de nata, os chineses acham que o pastel de nata à portuguesa é o melhor, mas infelizmente poucas pessoas sabem o sabor verdadeiro desta iguaria. Neste caso, as imagens funcionam nas aulas como facilitadores para apresentação mais clara. Como consequência, o uso de imagens faz parte fundamental das práticas de ensino básico de línguas estrangeiras, de acordo com a nossa investigação, desempenhando um importante papel pedagógico para compreender melhor o sujeito inserido numa cultura com a qual os alunos nunca tinham tido um contato direto e na sua sociedade também. A base do interesse dos alunos é os elementos culturais que estão estreitamente associados à vida real. A maior parte dos alunos que aprendem línguas estrangeiras vai ter a experiência de estudar, trabalhar, viver ou pelo menos viajar no estrangeiro, e muitos estão mais preocupados com a comida. Não limitamos os conteúdos desenvolvidos nas aulas à visão limitada, mas temos de escolher sempre um “ponto de partida” para começar a despertar o interesse dos alunos sobre a cultura-alvo. Neste sentido, o ponto de partida do desenho das práticas pedagógicas é o fato de que o conhecimento dos alunos chineses na China sobre a LP e os seus contatos com a cultura portuguesa vêm sempre das aulas. Todas as intervenções pedagógicas são idealizadas e estruturadas com o objetivo de colocar os alunos num contexto cultural.

A aprendizagem de línguas é diferente de quaisquer outras aprendizagens devido à sua natureza sociocultural e comunicativa. Desde modo, aprender línguas estrangeiras envolve comunicação com pessoas de diferentes comunidades, o que requer não somente as habilidades linguísticas mas também competências socioculturais e comunicativas.

5.2.2. Dados das entrevistas

O número total de professores participantes na nossa entrevista é de 38 – 33 de nacionalidade chinesa, 4 de nacionalidade portuguesa, 1 de nacionalidade brasileira.

Realizámos entrevistas individuais –as entrevistas individuais foram realizadas através da conversação face a face, e foram concedidas via *WeChat* ou *Skype* por causa da grande distância entre investigadores e participantes.

Apresentamos, de seguida, os resultados.

Nas aulas – Todos os 32 professores acham que as diferentes turmas têm diferentes atitudes, ou melhor *feedback*, sobre a prática pedagógica cultural e intercultural. Apresentamos dois casos partilhados pelos dois professores que dão aulas aos alunos do primeiro e do segundo anos para justificar a resposta.

Caso 1: O professor A dá aulas de Português Elementar aos alunos do primeiro ano. A turma de 2011 mostrava, mesmo nas primeiras aulas, grande interesse em conhecer as situações dos PLP: o professor A introduzia apenas um tópico cultural nas aulas, não precisava de fazer atividades especiais para animar a participação dos alunos, os alunos criavam dúvidas e ampliavam as imagens culturais através das discussões entre eles. O que o professor precisava de fazer nessa altura era controlar o tempo para não gastar muito tempo num tópico. Os alunos sabiam fazer comparações, sabiam apresentar/partilhar conhecimentos/experiências relativas. O professor A abria sempre em cada aula um espaço para iniciar uma discussão sobre um tópico cultural ou uma apresentação breve sobre um tema determinado. Quando o professor A começou a ensinar a turma de 2012, usava nas primeiras aulas as mesmas práticas pedagógicas para agarrar a atenção dos alunos nos tópicos culturais: a maior parte dos alunos não dava nenhum *feedback* durante a apresentação do professor, não tinham dúvidas, nem participava, só ouvia. O professor A tinha de encurtar o tempo para as atividades de intervenção intercultural nas aulas. As mesmas atividades pedagógicas foram desenvolvidas pelo mesmo professor nas turmas diferentes e receberam resultados completamente diferentes. Na turma de 2011 havia 31 alunos, vindos de 10 províncias da China, com 7 alunos e 24 alunas. Na turma de 2012 havia 32 alunos, vindos de 9 províncias da China, com 9 alunos e 23 alunas. De acordo com os dados naturais das duas turmas, são quase turmas com características iguais; as origens e os

sexos dos alunos não causam essa grande diferença nas aulas. Como consequência, o ensino do chinês aos alunos chineses não tem uma regra única, ou seja, diferentes alunos têm diferentes características. Os professores não podem usar um padrão fixo e a mesma maneira para lidar com todos os alunos chineses nas aulas.

Caso 2: O professor B organiza um grupo de discussão sobre os tabus culturais e costumes culturais na sociedade portuguesa e chinesa em duas turmas diferentes. O tempo programado para a realização de toda a atividade é de 40 minutos – uma apresentação do professor com 5 minutos, meia hora para uma discussão livre entre alunos, conclusão da discussão com 5 minutos feita pelo professor. Na primeira turma, a discussão durava apenas 10 minutos; o professor tentava estimular a participação activa dos alunos, mas não tinha ainda *feedback*. Na segunda turma, os alunos foram divididos primeiro em 4 grupos pequenos, o professor B organizava uma discussão que envolvia quatro diferentes áreas culturais – cores e números; tabus alimentares, idioma/expressões linguísticas, interações diárias. As apresentações de cada grupo duravam neste caso quase 20 minutos; o professor B motivava e inspirava os alunos a compreender as vivências que ocorrem na sociedade portuguesa através das discussões livres entre alunos e entre professor-aluno, que durava mais 30 minutos. Na segunda turma, toda a atividade tinha uma duração de 50 minutos. Sob a orientação mais eficaz do professor, os alunos participavam mais ativamente das discussões. Neste caso, observamos que se o próprio professor tiver a iniciativa de fazer um planeamento das atividades pedagógicas nas aulas, será possível melhorar a participação activa dos alunos através da orientação do professor.

Em relação à impressão geral das turmas, no aspeto da aceitação das intervenções culturais pelo professor, os professores do primeiro ano acham que os alunos preferem desenvolver os seus conhecimentos linguísticos nas aulas e não prestam atenção à falta de apresentação sobre conhecimentos sobre da cultura e da sociedade da língua-alvo se o professor não introduz conhecimentos culturais nas aulas. Os alunos não mostram interesse especial em adquirir outros conhecimentos

além das regras gramaticais e dos léxicos. Nesta fase, os alunos recebem e aceitam passivamente o que o professor transmite nas aulas, separando-se a língua e a cultura durante a aprendizagem. Para os professores que dão principalmente aulas aos alunos do segundo e do terceiro anos, eles consideram que a atitude dos alunos sobre a cultura da língua-alvo depende da competência linguística deles. Os alunos são divididos em três níveis durante a aprendizagem do segundo e do terceiro anos – 1) os alunos que são capazes de perceber bem o que o professor diz nas aulas, têm capacidade de realizar uma comunicação oral complexa na língua-alvo, têm vontade de expressar as próprias ideias nas aulas e sabem fazer perguntas; 2) os alunos que não percebem muito bem o que o professor diz nas aulas, fazem às vezes perguntas nas aulas ou depois, são menos capazes de produzir frases completas na comunicação oral, mas têm capacidade de expressar as próprias ideias com apoio do dicionário; 3) os alunos que não têm capacidade de falar e compreender no processo da comunicação oral na língua-alvo, desistem de estudar nas aulas. De acordo com os *feedback* gerais dos professores participantes, quase 20% dos alunos têm o mais alto nível de competência linguística, quase 65% dos alunos fazem parte do nível médio, o resto dos alunos começam gradualmente a desistir de estudar desde o segundo ano, ocupando 15%. Esses 20% dos alunos mostram sempre mais interesse em receber e aceitar todos os conhecimentos linguísticos e culturais, pois sabem descobrir dúvidas ou problemas nas aulas. As intervenções culturais nas aulas são necessárias para complementar os contatos indiretos com a sociedade verdadeira da língua-alvo. As intervenções pedagógicas do professor normalmente dependem daqueles 65% de alunos que têm ainda espaço de ter progresso no estudo. Mas o professor não pode arranjar um método pedagógico que satisfaça todos por causa da demanda diversificada dos alunos; neste sentido, o que serve para ajudar estes alunos a aumentar a participação activa nas aulas é organizar atividades com documentos escritos. Estes alunos podem usar o dicionário para facilitar a compreensão, quando eles percebem bem os conhecimentos/informações transmitidos pelo professor, têm ao mesmo tempo os seus próprios pensamentos sobre a pergunta do professor e sobre a resposta à pergunta. Estes alunos normalmente são capazes de produzir frases

completas com apoio do dicionário ou com ajuda do professor. Uma participação reservada dá aos alunos mais confiança e não cria uma pressão exagerada. O que é mais importante para uma intervenção pedagógica mais eficaz na área do ensino cultural é a participação dos alunos nas atividades nas aulas.

As turmas diferentes – Em relação à diferença das turmas na aceitação das intervenções culturais pelo professor, de acordo com as experiências dos professores participantes, cada turma concentra-se em aspetos diferentes:

Para as turmas do primeiro ano, os alunos dão toda a atenção aos conhecimentos linguísticos:

- ✓ O professor pode usar toda a aula para explicar as regras gramaticais e conhecimentos linguísticos, fazer tradução e exercícios gramaticais;
- ✓ O professor pode introduzir alguns tópicos culturais nas aulas, mas ocupa geralmente muito pouco tempo;
- ✓ Os alunos acostumam-se a receber conhecimentos culturais mais conhecidos na sociedade da língua-alvo;
- ✓ Os alunos têm mais preocupação com “como falar a língua-alvo de forma correta”, mas não se importam em saber “como é a cultura da língua-alvo”.

Para as turmas do segundo ano, os alunos já começam a ter vontade de usar os conteúdos aprendidos nas aulas na comunicação quotidiana, tendo uma atitude positiva na aceitação das intervenções culturais pelo professor:

- ✓ O professor introduz no início de cada aula uma discussão livre sobre a cultura, a sociedade, os fenómenos culturais e sociais para desenvolver uma atitude correta perante o significado da cultura na aprendizagem;
- ✓ O professor pode usar a maior parte do tempo nas aulas para fazer uma apresentação sobre alguns aspetos culturais da língua-alvo e fazer uma comparação entre a cultura nativa e a cultura da língua-alvo que parecem

não ter relação direta com os conhecimentos linguísticos;

- ✓ Os alunos começam a fazer perguntas nas aulas sobre os hábitos de falar e as palavras/expressões usadas pelos falantes nativos na comunicação quotidiana;
- ✓ Os alunos começam a perceber que os conhecimentos apresentados nos livros didáticos não servem muito bem para realizar uma comunicação intercultural no contexto real. Eles gostam de receber mais informações fora dos livros didáticos.

Para as turmas do terceiro ano, existe uma grande diferença entre alunos ao nível da competência linguística; a sua atitude face à aprendizagem, nas aulas, depende do nível de competência alcançado:

- ✓ Os professores apresentam conhecimentos sobre literatura clássica portuguesa que servem para ampliar o conhecimento dos alunos e ajudar a fazer uma observação dos fenómenos culturais e sociais através das obras literárias;
- ✓ Os professores têm de explicar novamente alguns conteúdos gramaticais que tinham aprendido nos dois anos anteriores para esses alunos que não têm capacidade de, pelo menos, compreender o que o professor “transmite” nas aulas;
- ✓ Os alunos que são capazes de realizar uma interação com o professor têm muito interesse em receber mais conhecimentos culturais e sociais, eles sabem analisar os fenómenos culturais e fazer comparação com a sua cultura nativa;
- ✓ Os alunos que apresentam dificuldades em perceber o professor, principalmente em se tratando de um tópico cultural, voltam a preocupar-se com os conhecimentos linguísticos básicos.

Para as turmas do quarto ano, todos os alunos prestam mais atenção à procura de empregos, eles não se importam com o que aprendem nas aulas; mas mesmo nesta

fase, os alunos percebem realmente a importância dos conhecimentos culturais na comunicação intercultural quando usam a língua no contexto real:

- ✓ Os professores usam materiais autênticos nas aulas, tais como textos em jornais/revistas, vídeos de notícias, exemplos de diversos tipos de contratos, exemplos de cartas de negócios, *e-mails* no contexto real e fax, etc;
- ✓ Os professores conversam mais com os alunos nas aulas; nesta fase, realizam-se verdadeiras conversas entre professor e aluno em vários aspetos, o professor conhece mais os alunos e os alunos compreendem mais o professor;
- ✓ Tanto os alunos com boas competências linguísticas como os com menos habilidades linguísticas apresentam mais interesse em conhecer mais informações sobre as regras culturais e sociais da língua-alvo, dependendo dos países dos seus futuros trabalhos – se os alunos vão trabalhar no Brasil, eles começam a prestar atenção à sociedade e cultura brasileiras; ou Angola, ou Moçambique, ou Portugal, etc;
- ✓ Em cada turma há sempre 1 ou 2 alunos que desistem de procurar empregos que têm relação com a língua aprendida na universidade.

Os alunos aos olhos dos professores – Segundo as experiências dos professores no contato com os alunos no dia a dia:

1) Os alunos não conhecem o significado da comunicação intercultural na aprendizagem de uma LE, especialmente os alunos do primeiro ano; muitos alunos não conhecem bem mesmo a expressão “comunicação intercultural”.

2) Há sempre alguns alunos que mostram entusiasmo sobre os conteúdos culturais introduzidos pelo professor, participam activamente nas sessões de sala de aula interativa; há sempre poucos alunos que nunca participam, nem dão um *feedback* nas aulas.

3) Os alunos estão mais interessados nos conteúdos sobre comida, música,

desporto, diferença das regras culturais e sociais entre a China e Portugal e as tradições da cultura popular dos PLP.

4) Os alunos do terceiro e do quarto anos gostam de ter mais contato com a cultura portuguesa em vez dos conteúdos sobre a gramática portuguesa. Mas os alunos do primeiro e do segundo anos gostam mais dos conteúdos linguísticos introduzidos nas aulas.

5) A limitação do nível de língua dos alunos é a maior barreira durante a comunicação entre os alunos chineses e os professores estrangeiros.

6) Para desenvolver o ensino no âmbito cultural e intercultural, os professores fazem inquéritos e entrevistas para conhecer as opiniões reais dos alunos, no entanto, isso não serve para resolver todos os problemas, porque o que os alunos querem é apenas ter grande progresso através da aprendizagem em aulas, eles não sabem quais são as dúvidas e os problemas no processo da aprendizagem.

O conceito de intervenção pedagógica cultural e intercultural na opinião dos professores participantes – Os professores participantes apresentam diferentes opiniões sobre o conceito de intervenção pedagógica cultural e intercultural no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira:

1) A palavra-chave do conceito é “intervenção pedagógica” nas aulas de línguas estrangeiras – aprender uma LE é mesmo uma ação de intercultura, nunca se separa a língua e a cultura no ensino-aprendizagem de línguas; todas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de línguas estrangeiras fazem parte da intervenção pedagógica cultural e intercultural.

2) A palavra-chave do conceito é o contato cultural e intercultural no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – os papéis do professor, os métodos pedagógicos, os materiais didáticos utilizados nas aulas, a posição da competência comunicativa intercultural e da competência lexical no ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos nas aulas, entre outros. O conceito está permeado por todos esses elementos nas práticas pedagógicas nas aulas

de línguas estrangeiras.

No ensino – Fizemos perguntas aos professores participantes sobre as práticas do ensino para conhecer a situação real do ensino do português como LE na China e verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o desenvolvimento da competência lexical no âmbito do ensino-aprendizagem do português como LE.

1) 47% dos professores já apresentaram a importância do conhecimento cultural para a aprendizagem de uma LE aos alunos nas aulas.

2) Os professores de LC nativa falam geralmente LC e às vezes português nas aulas, e os professores de LP nativa falam português e às vezes inglês nas aulas.

3) A maior parte dos professores acha que é difícil calcular a percentagem dos conteúdos de intervenção pedagógica cultural ou intercultural nas suas aulas. Os restantes professores acha que toda a aula de LE faz parte da intervenção pedagógica cultural e intercultural.

4) Os conteúdos culturais da língua-alvo introduzidos nas diferentes disciplinas apresentam características diferentes: nas aulas do primeiro ano – o professor cria o plano de aula sob a orientação do livro didático; as informações linguísticas são introduzidas com um conjunto de padrões de cultura e de comportamento cultural na sociedade da língua-alvo; nas aulas do segundo ano – o professor utiliza os textos com contextos culturais nas aulas para as práticas pedagógicas se associarem mais à compreensão cultural e intercultural; nas aulas do terceiro ano – o professor começa a fazer análise dos textos clássicos da literatura e orientar os trabalhos de tradução dos materiais autênticos; nas aulas do quarto ano – é permitida nas aulas uma partilha das experiências e práticas de comunicação intercultural entre professor e alunos.

5) Em relação ao tipo de materiais didáticos utilizados para introduzir os conteúdos culturais, os professores do 1º, 2º e 3º anos usam principalmente livros didáticos nas aulas. Como consequência, os conteúdos e tópicos culturais vêm das

informações apresentadas nos livros didáticos; excepto no ensino do primeiro ano, usam-se vários livros didáticos numa disciplina no ensino dos outros dois anos, os professores do segundo e do terceiro anos podem escolher livros didáticos de acordo com os seus planos pedagógicos próprios, mas os professores do primeiro ano não têm outras escolhas, usam sempre um livro didático para todo o ensino do primeiro ano; os professores do 4.º ano nunca usam livro didático por causa da falta de manuais adequados, usam sempre materiais escolhidos pelos professores de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos e professores – os alunos do 4.º ano gostam mais dos textos com mais palavras novas e expressões práticas para melhorar as competências de lidar com todo o tipo de situações comunicativas no contexto real. Nesta fase, os alunos estão normalmente relaxados na aprendizagem, porque as aulas já não servem para melhorar realmente os seus níveis linguísticos, prestam atenção ao uso da língua-alvo no contexto real e às regras de comunicação intercultural.

6) Os professores acham que os livros didáticos escritos pelos autores de LP nativa apoiam o ensino cultural nas aulas e os livros didáticos nativos (escritos pelos chineses) servem para transmitir conhecimentos linguísticos, mas esses conhecimentos linguísticos não são práticos durante o uso no contexto real; normalmente os alunos sabem muito bem as regras gramaticais, no entanto, não são capazes de expressar as suas ideias e de compreender bem os outros que falam português.

7) Para os professores de LC nativa, é fácil fazer uma ligação entre as duas culturas e duas línguas no processo de ensino, mas para os professores de LP nativa, eles têm de se preparar com cuidado antes das aulas para fazer uma comparação entre duas culturas nas aulas; neste sentido, os professores que não conhecem muito bem a cultura chinesa apresentam primeiro as informações sobre a cultura portuguesa e orientam a seguir os alunos para completar as informações no contexto da cultura chinesa.

8) Existem sempre choques entre dois sistemas culturais nas práticas de ensino, mas são precisamente esses choques que fornecem pontos de partida para os professores introduzirem as informações culturais interessantes para os alunos.

9) Durante o nosso ensino do português na China, existe sempre uma ordem, uma regularidade para os alunos poderem contatar gradualmente com os conhecimentos dos níveis de dificuldades diferentes: isso é um hábito de ensino-aprendizagem de uma LE dos alunos chineses, que favorece as avaliações de exames, mas com grande limitação no desenvolvimento das competências comunicativas no contexto real.

10) Todos os professores de LP nativa acham que eles estão a trabalhar para ligar as atividades quotidianas de ensino ao comportamento comunicativo intercultural nas aulas – falam português nas aulas para os alunos se sentirem num ambiente em que têm de ouvir com muita atenção para receber informações importantes – isto é um contato verdadeiro com a comunicação intercultural; apresentam as regras culturais e regras de viver nos seus países durante as aulas para os alunos saberem o que é que precisam de saber para viver e comunicar com as sociedades e os seus povos; recomendam aos alunos textos, artigos, músicas, filmes, livros preferidos para aqueles terem conhecimentos sobre alguns pensamentos dos falantes nativos da língua-alvo. Os professores de LC nativa acham que eles pretendem ligar as práticas pedagógicas nas aulas ao comportamento comunicativo intercultural com as atividades determinadas, mas estas não foram desenvolvidas em todas as aulas por causa dos trabalhos pesados prescritos pelo livro didático – os alunos têm mais dúvidas sobre conhecimentos linguísticos nas aulas dos professores de LC nativa, logo, os professores têm de responder às perguntas dos alunos, explicar o texto e os léxicos apresentados no livro didático e fazer exercícios para terminar as tarefas prescritas e aproveitar as aulas “menos ocupadas” para organizar apresentação/tópicos que contribuem para o desenvolvimento do comportamento comunicativo intercultural.

11) O que é mais importante para dar um acesso ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no processo de ensino é incentivar os alunos a usar a língua-alvo nas aulas com os professores e os seus colegas e falar/escrever fora das aulas com os falantes nativos.

12) A competência do uso do português e a competência comunicativa

intercultural do aluno durante o ensino nas universidades na China são a mesma coisa, os alunos que falam bem o português também o usam mais no dia a dia; neste caso, esses alunos também mostram uma boa competência comunicativa intercultural. Quando os alunos estudam fora da China ou trabalham fora da universidade, essas duas competências já não têm significado equivalente, esses alunos conseguem comunicar bem, compreendem bem as regras de comunicar nos diferentes casos, cumprem as regras sociais e têm melhor competência comunicativa intercultural.

Aspetos relacionais – Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE.

1) De acordo com o resultado de um resumo das opiniões dos professores participantes, o objetivo final do ensino do português como LE na China é ensinar os alunos a comunicar em português com os falantes nativos para que os alunos sejam capazes de usar a língua para trabalhar ou viver nos PLP. Porque todos os alunos chineses que aprendem português na China fazem-no para procurar empregos relacionados com a LP ou com os PLP; não há alunos que aprendam o português por causa da paixão pelos estudos portugueses.

2) A intervenção pedagógica cultural e intercultural é importante para apoiar o ensino de uma LE, porque de um ponto de vista de "longo prazo", aprender uma língua serve para facilitar uma boa comunicação no contexto real em língua-alvo que envolve muito mais conhecimentos socioculturais do que regras gramaticais/conhecimentos linguísticos.

3) Para promover a aprendizagem de LE do aluno chinês, se forem alunos com idades inferiores a 10 anos, o professor de língua-alvo nativa pode abandonar completamente o método tradicional (gramática-tradução) para os alunos aprenderem mais depressa a usar a língua-alvo; no entanto, para os alunos universitários chineses, eles recebem uma formação académica, têm de saber as regras gramaticais, os conhecimentos linguísticos básicos da língua-alvo. O objetivo geral da aprendizagem é desenvolver as competências comunicativas interculturais, mas temos ainda os

objetivos específicos. Para uma parte dos alunos que têm interesse em fazer investigação na área dos estudos da língua-alvo, no nosso caso, que sabem falar o português, também sabem explicar o porquê – por que usamos essas palavras neste sentido, por que as estruturas das frases têm de ser assim, etc. Como consequência, nos primeiros dois anos, os professores trabalham para os alunos possuírem uma sólida base de literacia da língua-alvo. A metodologia tradicional é um método que resiste ao teste do tempo na realidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na China. Esta não é uma metodologia mais recomendada na atualidade, mas ainda é a mais aplicada durante o ensino da fase básica. Comparando com a metodologia tradicional, a abordagem comunicativa tem uma vantagem nos últimos dois anos do ensino, é o método mais eficaz para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos que são capazes de usar a língua-alvo na comunicação sem grande dificuldade.

4) As habilidades de ouvir, falar, ler, escrever de uma língua são as bases linguísticas da competência comunicativa. No processo de ensino-aprendizagem de uma LE, essas habilidades linguísticas, as capacidades de compreensão cultural e as consciências interculturais desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

5) No que diz respeito à relação entre a competência linguística e a competência comunicativa, os professores consideram que a primeira é verificada pelas ações de produzir frases orais ou escritas, expressar as ideias com palavras, compreender as palavras dos outros, etc., todas essas capacidades. Concentra-se tudo para um ponto central – falar/usar corretamente uma língua nas aulas ou nos contextos reais – ser capaz de falar/usar a língua-alvo faz todo o significado desta competência; no nosso caso de investigação, para o aluno chinês que não vive num ambiente de LP, tem de saber primeiro as regras gramaticais e os conhecimentos lexicais para “possuir” o português como a sua língua. Por outro lado, a competência comunicativa é verificada pelas habilidades comunicativas, tais como usar as palavras que os falantes nativos usam durante a comunicação, produzir as frases de acordo com os hábitos que os falantes nativos produzem no dia a dia, ter uma boa pronúncia para os

outros perceberem melhor durante a comunicação oral, falar e escrever de uma forma mais delicada e elegante para não causar mal-entendidos ou situações desagradáveis, saber as regras socioculturais/código de conduta quando vivem/estão na sociedade da língua-alvo, conhecer uns elementos culturais da língua-alvo para facilitar o processo da assimilação cultural e social necessárias que contribuem para uma comunicação intercultural eficaz quando vivem/trabalham/estudam nos países de língua-alvo. Para chegar ao objetivo de realizar uma boa comunicação intercultural, as competências linguísticas são necessárias para oferecer suporte linguístico, que é a condição básica da comunicação verbal. Portanto, as competências linguísticas são os pré-requisitos para o desenvolvimento das competências comunicativas.

6) O papel desempenhado pelo professor para promover a consciência intercultural do aluno é como um orientador que introduz apresentações, análises, atividades sobre as culturas diferentes e os fenômenos culturais na sociedade dos outros países para os alunos terem conhecimento da diferença e da aceitação dos hábitos das outras comunidades; desenhar as práticas pedagógicas que colocam os alunos em contato com pensamentos, normas culturais diferentes, incentivando-os a tomar consciência de como lidar com as culturas diferentes e com os “outros”.

7) As funções que os professores desempenham para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aluno são manifestadas pelas atividades pedagógicas em sala de aula. As intervenções pedagógicas dos professores devem ter o objetivo de manter o interesse dos alunos pela cultura da língua-alvo, através de diversas atividades em aula que permitem que os alunos tenham acesso a um contato diferente com a língua-alvo e a sua cultura; orientar os alunos a participar voluntariamente em atividades culturais em sala de aula; incentivar os alunos a encontrar pelo menos um ponto de interesse sobre a cultura da língua-alvo; descobrir as vantagens dos alunos no processo da aprendizagem e encorajá-los a um uso mais frequente da língua-alvo através do contato com os falantes nativos fora das aulas a fim de conhecer bem as regras culturais da língua-alvo.

Informação acrescentada relacionada com o tema do estudo – ① Durante

as atividades de interação entre professor-aluno/aluno-aluno em aula, a transferência linguística realiza-se mais facilmente quando comparada à transferência cultural, porque se estabelecem mais facilmente relações do sistema linguístico entre a língua-alvo e a LM dos alunos, encontrando-se frequentemente no processo de intervenção cultural dificuldades para explorar as características e as chaves da cultura de língua-alvo que são adequadas ao que está a ser transferido na sala de aula. As atividades culturais não podem transmitir apenas informações culturais. Para captar a atenção de todos os alunos em sala de aula, os professores com experiências valiosas introduzem sempre informações linguísticas e conhecimentos lexicais/gramaticais durante apresentações culturais ou tópicos sobre um tema cultural.

② Os alunos gostam muito de fazer comparações das regras gramaticais do português com as do inglês no primeiro ano da aprendizagem. Porque os alunos chineses aprenderam o inglês há pelo menos mais de 6 anos, a aprendizagem do português está fortemente influenciada pelos seus conhecimentos do inglês. Neste sentido, aprender o português é compreender palavras/léxicos ou expressões/estrutura das frases que consiste em aproximar os conhecimentos que aprendem de outras línguas já conhecidas, embora com significados/regras/origem diferentes. Como os alunos já sabem pelo menos uma LE, durante as atividades de interação entre professor-aluno/aluno-aluno em aula, a transferência linguística realiza-se mais facilmente quando comparada à transferência cultural, porque se estabelecem geralmente relações do sistema linguístico entre a língua-alvo (que se aprende) e a(s) língua(s) que se domina pelos alunos que ficam ligadas à gramática, à forma e às regras; neste caso, tornam-se os conhecimentos linguísticos numa existência de uma forma fixa; mas o conceito da cultura está temporariamente ilusório, encontrando no processo de intervenção cultural dificuldades para explorar as características e as chaves da cultura da língua-alvo que são adequadas ao que está a ser transferido na sala de aula.

③ Os professores tentam levar mais elementos culturais nos textos traduzidos para os alunos poderem analisar ao mesmo tempo as suas conotações culturais nas Aulas de Tradução, mas muitos alunos entendem que as Aulas de Tradução servem para coletar informações/materiais que podem ser usados diretamente, como conhecimentos *ready-made*. Este pensamento leva a um problema: os alunos não prestam atenção às teorias de tradução, tiram apontamentos nas aulas, fazem lista de palavras/expressões bilingue que correspondem exactamente nas duas línguas, não permitindo o desenvolvimento da riqueza intrínseca das expressões e da compreensão da diversidade sobre um texto determinado.

④ Os professores de LP nativa que dão aulas de português aos alunos chineses devem ter alguns conhecimentos culturais e as regras/normas básicas na sociedade chinesa para que tenham uma relação mais próxima com os alunos em aulas ou fora de aulas, que introduzam informações ligadas com a cultura nativa dos alunos que contribuem para que os alunos tenham mais vontade de participar na discussão/atividade.

⑤ As primeiras duas semanas são mais importantes para o professor perceber as reações dos alunos a essas ideias durante a participação das atividades nas aulas. Nesta fase, a relação professor-aluno devia ser baseada no diálogo e também na compreensão mútua.

Importante foi também conhecer a opinião dos alunos sobre estas questões. De seguida, vamos apresentar as opiniões dos alunos sobre as aulas e o conceito da comunicação intercultural durante a aprendizagem.

As opiniões dos alunos – Resumimos as principais opiniões dos alunos participantes para mostrar as suas ideias.

1) A maior parte dos alunos (83%) acha que conhece o significado de comunicação intercultural na aprendizagem de uma LE, e consideram que para realizar uma comunicação intercultural têm de saber primeiro a língua-alvo, de

compreender o fenómeno da interculturalidade e de perceber as regras na sociedade de língua-alvo. Estes alunos gostam de receber mais conhecimentos/informações culturais nas aulas, mas são de opinião de que se deve dar prioridade aos conhecimentos linguísticos. 12% dos alunos acham que uma boa comunicação intercultural depende completamente das habilidades linguísticas (falar e compreender), pelo que não é necessário apresentar especificamente os conhecimentos culturais nas aulas. Consideram, ainda, que o professor deve introduzir mais conhecimentos linguísticos que servem para comunicação no dia a dia, ou seja, as formas de expressões que se podem utilizar na comunicação real. Há 5% dos alunos que não têm ideia do significado de comunicação intercultural na aprendizagem de uma LE.

2) Quanto à impressão geral das atividades/apresentações do professor desenvolvidas na sala de aula, sobre conhecimentos da cultura portuguesa, todos os alunos acham que essas apresentações são interessantes. Eles gostam mais de ouvir o que o professor fala, mas não participam na discussão quando não sabem responder às perguntas do professor; quando têm opiniões sobre o tópico desenvolvido pelo professor, normalmente preferem falar nas aulas em chinês (nas aulas do professor cuja língua materna é chinês) para expressar tudo claramente. Há apenas 17% dos alunos que tentam falar sempre em português para responder às perguntas dos professores e participar nas atividades nas aulas e 32% dos alunos desistem de participar nas atividades desenvolvidas pelos professores de LP nativa por causa da dificuldade de comunicação. 51% dos alunos que não se recusam a falar/participar nas atividades nas aulas, quando os professores chamam os seus nomes, mas precisam geralmente de ajuda assistida, oferecida pelos dicionários, para realizar um discurso completo em português nas aulas.

3) Para os alunos que têm experiência de estudar em Portugal e em Macau, a maior diferença entre as aulas na China e as aulas no estrangeiro, no aspeto do ensino no âmbito cultural, é que os professores na China introduzem conhecimentos culturais mais fáceis de compreender e receber pelos alunos chineses. Os professores no estrangeiro apresentam conceitos/conhecimentos novos e desconhecidos/pouco

conhecidos pelos alunos chineses. Neste caso, os alunos têm ainda grande dificuldade em perceber as novas palavras durante a explicação do professor. Eles não são capazes de receber conhecimentos/informações de forma correta, estando facilmente perdidos nas aulas. Neste sentido, de acordo com as opiniões deste grupo de alunos chineses, existe uma grande necessidade de ter materiais escritos relativos aos conhecimentos transmitidos pelo professor nas aulas.

4) Os alunos mostram entusiasmo óbvio pelos conteúdos culturais que eles têm interesse em estudar e conhecer, tais como, comida, música, canções, jogadores de futebol, costumes, os casos de mal-entendidos causados pelas diferenças de ideologia entre duas comunidades, as origens de algumas frases/expressões mais utilizadas no dia a dia, etc. Quando o professor introduz um conceito/uma informação em que o aluno está mais interessado, esse aluno mostra vontade de expressar as suas opiniões, de fazer perguntas e de discutir com colegas em chinês. Os alunos chineses não têm interesse em crenças, política, literatura clássica portuguesa e geografia, etc.

5) Para os alunos do terceiro e do quarto anos, eles gostam de ter mais contato com a cultura portuguesa em vez dos conteúdos sobre a gramática portuguesa, mas para os alunos do primeiro e do segundo anos, eles preferem estudar mais sobre as regras gramaticais e os conhecimentos lexicais nas aulas.

6) Os alunos chineses acham que a limitação do nível da língua é a maior barreira que causa mal-entendidos e dificuldade durante a comunicação com os professores estrangeiros/os estrangeiros; a limitação do conhecimento sobre a cultura causa às vezes mal-entendidos no início da comunicação.

7) Nas aulas, quando os alunos querem apresentar as suas opiniões reais ao professor para ter mais contatos com a cultura portuguesa nas aulas, a maior preocupação dos alunos é que os professores de chinês como LM também têm dificuldade em responder às perguntas dos alunos e os alunos, às vezes, não recebem respostas eficazes. Os professores de português como LM sabem responder em português, mas normalmente aparecem muitas palavras novas que causam dificuldade de compreensão e nem todos os colegas têm interesse num mesmo tópico.

8) Há 17% dos alunos que gosta mais de fazer perguntas nas aulas, os

restantes preferem fazer perguntas depois das aulas. As perguntas/dúvidas são principalmente sobre gramática e léxicos, muito raramente sobre os conhecimentos culturais e outros.

9) Há 23% dos alunos que têm vontade de comunicar (falar ou escrever, etc.) com os professores estrangeiros fora das aulas; 67% dos alunos querem falar com os professores estrangeiros fora das aulas, mas têm medo de falar mal; 10% dos alunos não têm vontade de falar com os professores estrangeiros nas aulas ou fora das aulas, porque não sabem o que dizer. E quanto à comunicação com os professores de chinês como LM, todos os alunos mostram vontade de comunicar com os professores, mas sempre em chinês.

10) Os alunos chineses não costumam falar português com os colegas nas aulas, fora das aulas e no dia a dia.

11) No processo da aprendizagem na China, os alunos chineses lêem mais, escrevem para fazer trabalho de casa e ouvem e falam muito pouco; em Portugal, os alunos chineses também lêem mais, ouvem muito (mas não compreendem muito bem), falam quando é necessário, escrevem pouco.

12) A maior parte dos alunos chineses gosta mais das aulas de Português Elementar e de Leitura; não gostam das aulas de literatura e das aulas sobre política que se aprendem no estrangeiro.

13) Todos os alunos chineses participantes não têm ideia clara sobre a função do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aprendizagem de uma LE.

14) Os alunos participantes acham que é difícil fazer uma ligação entre as duas línguas, mas é fácil fazer uma ligação entre duas culturas no processo de aprendizagem.

15) Os choques entre dois sistemas culturais não existe no processo de aprendizagem, mas existe no processo de compreensão na comunicação real. Aprender a falar português através dos conhecimentos linguísticos fixos é mais fácil do que compreender/aprender as formas de se expressar no contexto real.

16) Os conteúdos sobre léxico-gramática nas aulas são mais procurados

pelos alunos chineses, mas ainda há uma parte dos alunos que também tem vontade de ter um contato com a sociedade de língua-alvo e especialmente com as regras de viver nesta sociedade.

17) Todos os alunos acham que saber as regras gramaticais é menos importante do que saber as regras de comunicação.

18) Na opinião dos alunos chineses participantes na nossa investigação, a palavra comunicação intercultural quer dizer o objetivo final da aprendizagem – saber comunicar com as pessoas que pertencem a uma comunidade de cultura diferente, que usam uma outra língua; nós aprendemos essa língua para falar diretamente com essas pessoas para realizar uma compreensão mútua. Por isso, existe sempre uma relação entre a comunicação intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE.

19) Para os alunos chineses, aprender o português têm um objetivo próprio comum, isto é, encontrar facilmente empregos.

20) Todos os alunos participantes acham que eles não têm dificuldade em aceitar ou integrar as diferenças, quer dizer, as coisas, povos ou culturas diferentes.

21) Há 82% dos alunos que têm amigos estrangeiros, mas normalmente têm poucos. A língua usada durante a comunicação com os amigos estrangeiros é português e inglês. Todos os alunos que têm amigos estrangeiros acham que comunicar com esses amigos ajuda a desenvolver os conhecimentos sobre a língua e a cultura-alvo. Se tiver oportunidade de conhecer mais estrangeiros, todos os alunos mostram vontade em contatar mais com eles para melhorar as habilidades linguísticas durante a comunicação real.

22) Os alunos que nunca estudaram fora da China, acham que viver e estudar em Portugal ajuda muito a aprender e a melhorar o nível do português; os alunos que estudam atualmente em Portugal, acham que viver e estudar em Portugal ajuda muito a melhorar a pronúncia e o ritmo, auxilia também a compreensão das regras de viver e comunicar na sociedade portuguesa, mas não ajuda tanto a melhorar todas as habilidades linguísticas se não morar ou trabalhar com os povos locais.

23) O uso da linguagem verbal não é tudo para a comunicação, mas para uma comunicação mais eficaz. O uso da linguagem verbal é indispensável.

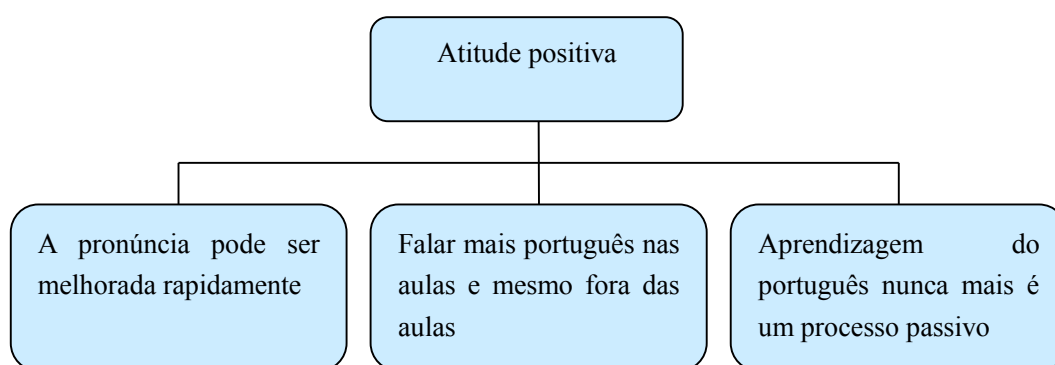
24) As capacidades de ouvir, falar, ler, escrever uma língua fazem parte da competência comunicativa, mas para realizar uma boa comunicação precisam também de etiqueta e bom senso. Para realizar uma boa comunicação intercultural, as capacidades de ouvir, falar, ler, escrever são mais importantes, porque saber expressar opiniões próprias e compreender o que os outros falam são as primeiras condições para se conhecerem bem.

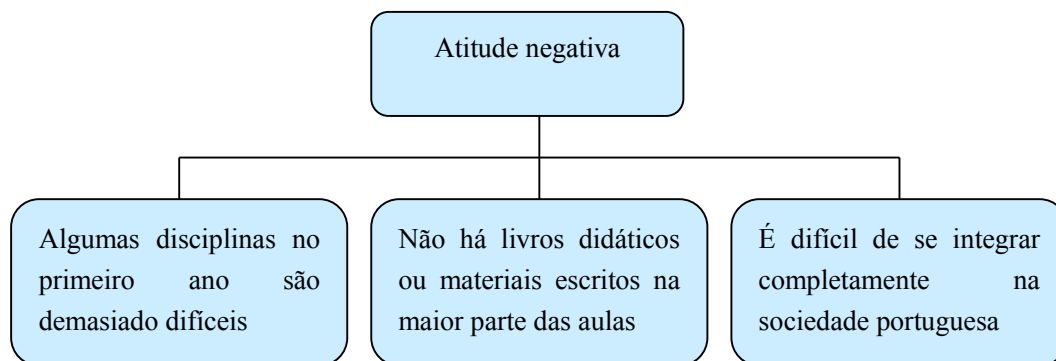
25) 27% dos alunos acham que os resultados de exames são os principais indicadores dos níveis do português e a competência comunicativa; 73% dos alunos não concordam com a opinião de avaliar tudo através do exame.

26) Os alunos não percebem muito bem o que é uma consciência intercultural, mas todos os alunos acham que a sua consciência intercultural parece importante para uma boa comunicação intercultural.

Informação acrescentada relacionada com o tema do estudo – Os prós e contras de participar nos intercâmbios entre a China e os países lusófonos na área do ensino do português na opinião dos alunos:

Figura 8. As atitudes positivas e negativas dos alunos sobre a aprendizagem do português fora da China



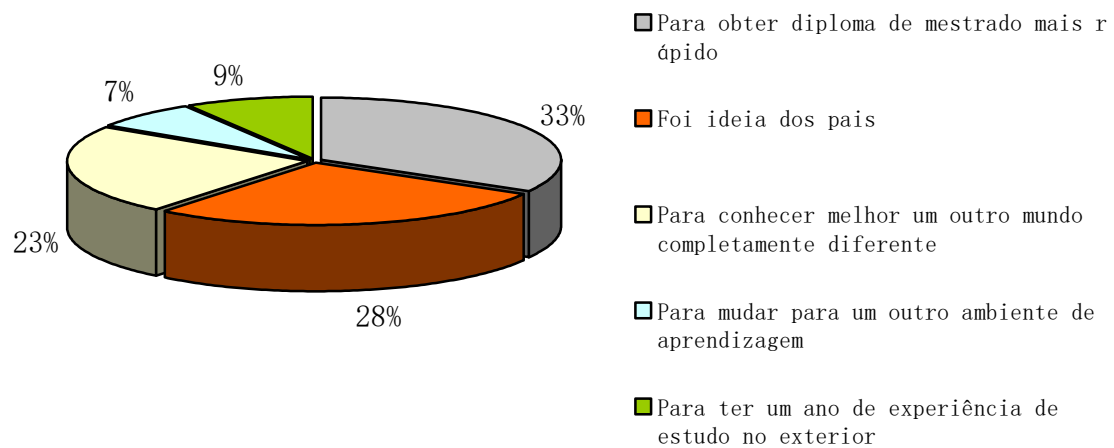


Apresentam-se nas figuras as opiniões principais dos alunos que podem mostrar normalmente as ideias dos alunos chineses sobre a participação dos programas de intercâmbios entre universidades chinesas e universidades estrangeiras. Há ainda mais opiniões, tais como “estudar no exterior melhora a competitividade no mercado de trabalho” – “as empresas gostam mais de contratar os alunos que têm experiências de estudar no exterior”; “os alunos só podem ver as caras verdadeiras da língua-alvo quando estudam fora da China” –, “os conhecimentos aprendidos na China e as palavras/expressões usadas pelos falantes nativos são diferentes”; “estudar no exterior serve para melhorar as habilidades de falar e compreender, mas os alunos não compreendem muito bem as regras gramaticais; estudar no exterior não traz uma melhoria significativa a alguns alunos que não têm grande progresso durante um ano ou dois anos de estudo no estrangeiro”.

Em relação às disciplinas nas universidades/faculdades estrangeiras, os alunos preferem aquelas aulas que apresentam as informações linguísticas práticas, porque percebem mais essas aulas e há livros ou materiais didáticos para os alunos poderem fazer revisão em cada uma ou antes do exame. Os alunos sentem-se aborrecidos com as aulas de política e literatura clássica e também com as aulas onde não há materiais de referência. Os alunos gostam mais de fazer apresentação em grupo nas aulas, preferem escrever trabalho de casa/fazer um trabalho prévio sobre um tópico em casa para poderem participar nas atividades nas aulas com boa preparação. 79% dos alunos não têm dificuldade em comunicar com amigos, colegas, senhorios e outras pessoas nativas em situações relacionadas com a vida quotidiana; 21% dos alunos encontram

grande problema em contatar/conviver com os senhores, algumas pessoas nativas e mesmo os estrangeiros que não falam português como LM em Portugal.

Figura 9. As motivações dos alunos que participam nos projetos de intercâmbio para estudar no exterior



5.3. Outras variáveis relevantes na análise de intervenção pedagógica no âmbito cultural e o ensino-aprendizagem de português como LE

5.3.1. A interpretação da palavra “cultura portuguesa” nos sites da China

Como a maior parte dos chineses não conhece bem o país Portugal, mesmo a sua cultura, os alunos chineses que aprendem português na China recebem primeiro as informações sobre a cultura portuguesa pela internet. Inserimos a palavra de pesquisa “葡萄牙文化³⁶” no site de pesquisa *Baidu*, que é o motor mais utilizado principalmente para as pesquisas na LC³⁷, e podemos encontrar mais de 9 milhões de resultados sobre essa palavra até abril de 2015. Verificámos as primeiras 50 páginas com 500 resultados para sabermos quais são as informações principais no *Baidu* sobre a cultura portuguesa.

- ✓ Anúncio/dicas sobre “Golden Visa” com 191 resultados
- ✓ Dicas, relatos de viagens (principalmente sobre comida portuguesa e sítios interessantes) em Portugal com 101 resultados
- ✓ Notícias sobre o intercâmbio na área da cultura entre a China e Portugal com 79 resultados
- ✓ Comida portuguesa/restaurantes em Portugal com 36 resultados
- ✓ Comentários e artigos sobre a cultura portuguesa com 27 resultados
- ✓ Apresentação sobre Portugal – conhecimento básico sobre o país com 17 resultados
- ✓ Etiqueta cultural portuguesa com 15 resultados
- ✓ Apresentações sobre fado com 15 resultados
- ✓ A relação entre Macau e Portugal com 14 resultados
- ✓ Introduções sobre os livros que mencionam a cultura portuguesa com 5

³⁶ Cultura portuguesa.

³⁷ O *Google* era também um motor de pesquisa mais popular na China para os chineses obterem as informações internacionais, mas agora já não se pode abrir na China, quer dizer, os chineses não têm acesso ao site *Google*.

resultados

Podemos ver que a cultura portuguesa nos *sites* na China ocupa mais espaço nos textos para divulgar a imigração para Portugal e, de acordo com esses textos de divulgação e anúncios, os alunos obtiveram as seguintes informações: 97% da população portuguesa é católica; os habitantes do norte de Portugal são mais simpáticos e sinceros, os da região de Lisboa são mais indiferentes; os portugueses têm um forte sentido de família; o futebol é o desporto mais popular em Portugal; os portugueses estão habitualmente atrasados para as reuniões. Os artigos mostram ainda mais informações, tais como Coimbra é a capital cultural de Portugal; o galo influenciou a cultura portuguesa; Portugal enfrenta atualmente uma crise de dívida; a comida portuguesa é muito pesada; a natureza orgulhosa do povo português vem da cultura marítima; os portugueses são “preguiçosos” e adoram tomar café e conversar no bar; o pastel de Belém é o melhor pastel de nata do mundo.

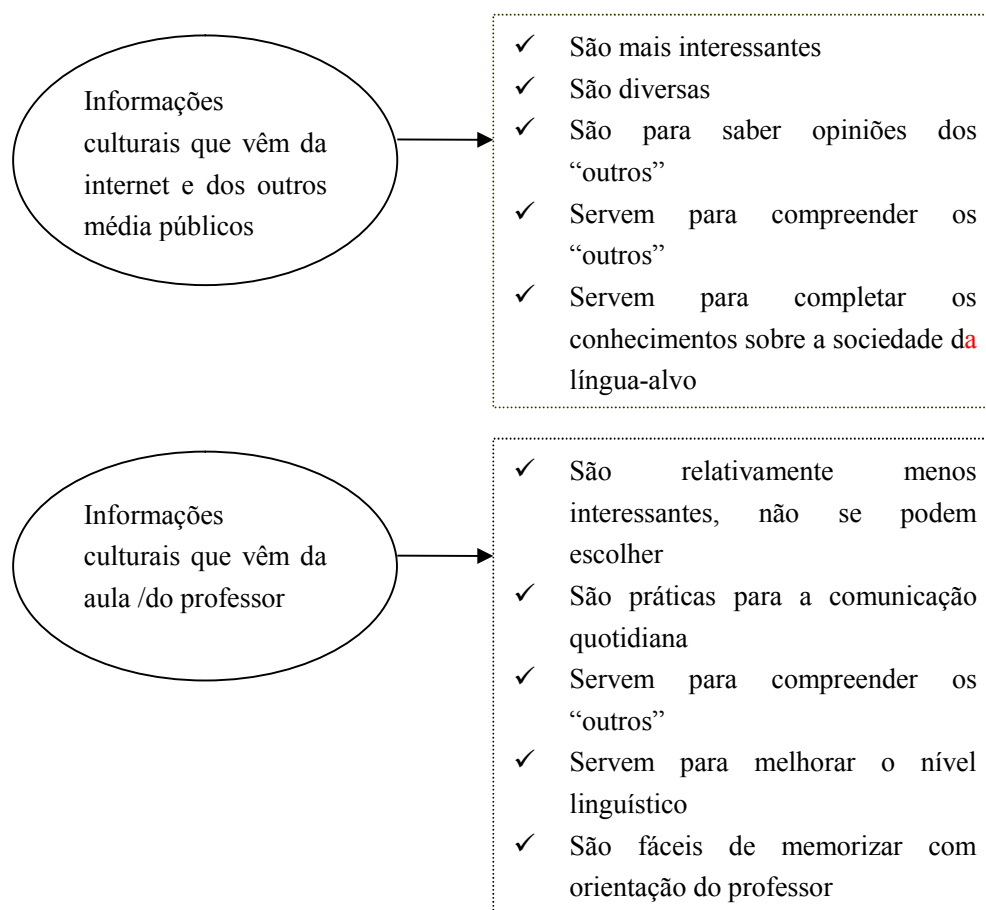
O conceito de cultura portuguesa, portanto, nos *sites* chineses é definido na área da cultura das atividades de vida diária. Mesmo que isso tenha um impacto e uma limitação na definição da cultura portuguesa durante o ensino-aprendizagem da cultura portuguesa nas aulas de português a alunos chineses, o professor pode aproveitar esse “impacto” e essa “limitação” para definir o ponto de entrada na intervenção cultural, no ensino inicial, e desenvolver os novos pontos de saída para completar as lacunas dos conhecimentos nos aspetos culturais que possibilitam facilitar e expressar a comunicação intercultural.

5.3.2. Duas vias para os alunos receberem informações/conhecimentos culturais durante o ensino

Como os alunos chineses aprendem português na China, não usam o português durante a comunicação social diária. Mesmo com os professores “estrangeiros”, também há muito poucos contatos fora das aulas. As duas vias a partir das quais os alunos chineses obtêm informações sobre a língua-alvo, as suas características sociais e

culturais são a internet e outros média públicos e a sala de aula. Juntamos a seguir as opiniões dos alunos sobre as duas vias de informação para percebermos o que precisamos de aproveitar, nos recursos na internet, para desenvolver e melhorar as atividades em sala de aula.

Figura 10. Caraterísticas sobre duas fontes de informações culturais



De acordo com as opiniões dos alunos e dos professores, as informações culturais que vêm da aula e do professor ocupam uma posição mais importante para os estudos da língua e da cultura-alvo. Porque o objetivo da aprendizagem dos alunos chineses é aprender a falar/usar a língua-alvo, eles precisam de conhecer primeiro os conhecimentos linguísticos e as regras gramaticais. As informações culturais sobre a língua aprendida servem, durante a aprendizagem, para: estimular o interesse na aprendizagem; melhorar as estratégias de comunicação; experimentar as diferenças culturais; aprender a compreender e respeitar as maneiras da comunicação oral e

escrita dos povos nativos de língua-alvo e evitar conflitos. Como a internet pode fornecer informações mais interessantes e diversas para enriquecer o ambiente da aprendizagem, o professor pode aproveitar as notícias, vídeos, músicas, artigos, comentários, etc., na internet, para desenvolver trabalhos em grupo que contribuam para uma efetiva participação dos alunos nas atividades complementares em sala de aula.

5.3.3. As semelhanças e diferenças culturais entre Portugal e a China que se podem apresentar nas práticas pedagógicas

De acordo com a nossa investigação, percebemos que os alunos chineses gostam mais de fazer comparações ou ligações entre língua e cultura chinesas e portuguesas. Para os alunos perceberem melhor as posições/os papéis dos elementos culturais na sociedade/história portuguesa, os professores têm de introduzir primeiro um elemento que pode ser comparado. Para evitar a separação entre o domínio linguístico, o cultural e o social nas aulas de línguas estrangeiras, as dimensões culturais, sociais e linguísticas da língua-alvo são introduzidas juntamente com os elementos culturais e linguísticas da LM. Ligando-se a cultura da língua-alvo à cultura nativa dos alunos permite que as pessoas possam mudar do pensamento com limitação cultural e conhecer diferenças cognitivas, ajudando-as a receber a cultura-alvo e a fazer a transferência linguística e cultural.

Como o novo conhecimento é sempre identificado com o já conhecido, o professor pode aproveitar os conhecimentos linguísticos e culturais já aprendidos sobre a língua-alvo e também os conhecimentos deste género sobre a LM dos alunos para facilitar o processo da compreensão do texto e do sistema linguístico e cultural da língua-alvo. Neste sentido, a comparação da cultura da LM dos alunos e de outras culturas com a de língua-alvo amplia a visão do aluno e faz com que eles tenham uma melhor compreensão do *background* de outras pessoas, e respeito pelos membros de culturas diferentes, bem como fornece novas ideias ao professor para resolver problemas de comunicação intercultural no ensino de língua-alvo. Essas atividades de

comparação cultural podem revelar-se como um meio mais eficiente que a intervenção pedagógica e contribuir para uma maior consciência cultural.

Apresentamos a seguir alguns exemplos que se apresentaram na prática pedagógica durante a nossa investigação.

Quadro 13. Alguns exemplos para desenvolver os elementos culturais e linguísticos que facilitam a combinação entre culturas da LM e da língua-alvo

Itens	Língua-alvo	LM	Observação
Território	Todo o país Portugal: 92,090 km².	A China todo: 9,600,000 km². A cidade de Beijing: 16,800 km².	A área total de Portugal é quase 5,5 vezes maior do que a da cidade de Beijing.
Número de população	O número de população residente em Portugal em 2013 foi 10,427,301.	China em 2014: 1,367,820,000. A cidade de Beijing em 2014: 19,612,368.	O número da população de Beijing é quase o dobro do número total da população residente em Portugal.
Nome do país	Nome português: No século V: <i>Portucale</i> (o nome nessa altura estabelecia-se Cale, a atual Vila Nova de Gaia, junto do atual Porto).	A palavra “Portugal” em chinês é “葡萄牙” (<i>pú táo yá</i>), (uvas e dentes). O seu nome chinês é uma transliteração com base no cantonês. A origem do nome tinha a ver com uvas.	Embora a origem do nome “葡萄牙” não seja devido à produção de uma grande quantidade de uvas no país, Portugal produz realmente uvas de excelente qualidade, especialmente na região do Douro. Isso é uma coincidência perfeita.
Língua	A LP é uma língua românica, sendo a	O chinês padrão é conhecido como	Os portugueses acham que a LC é muito difícil de

	<p>quinta mais falada no mundo. O português é usado como língua oficial e instituído como oficial em Portugal, Brasil, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor.</p>	<p>mandarim em português. O termo "mandarim" nasceu das relações comerciais entre portugueses e chineses no início do século XVII.</p>	<p>aprender e de ler, especialmente os caracteres chineses. Por isso há uma expressão “isso para mim é chinês”, quer dizer “não entendo nada disto”. Também se usa a expressão “isso para mim é grego” para o mesmo significado.</p>
Comida	<p>Palavras-chave: sopa, pão, prato, arroz, batata, feijão, vinho, sobremesa, café, etc.</p> <p>Comida típica: bacalhau, pastel de nata, caldo verde, cozido à portuguesa, feijoada, pão-de-ló, arroz doce, vinho do Porto.</p>	<p>Na China, há muito mais legumes do que em Portugal. O prato principal na China chama-se 菜, o carácter quer dizer “legumes”, mas durante a refeição, todos os pratos principais chamam-se 菜, mesmo carne, marisco, etc.</p>	<p>Poucas pessoas comem sopa no início de uma refeição. Os chineses usam o verbo “beber” para a sopa. Os portugueses usam o verbo “comer”. A sopa na China é muito diferente da sopa portuguesa. Os chineses nunca bebem café após a refeição principal. Para a sobremesa, os chineses comem só fruta, mas os portugueses têm várias opções.</p>
Cumprimento	<p>1. Em contextos formais/informais</p> <p>2. Entre pessoas que não se conhecem</p>	<p>Para cumprimentar um amigo, os chineses usam muito pouco “Como está?”, “Tudo</p>	<p>Os chineses costumam usar o aperto de mão em contextos formais; quase não se usa nada de gesto</p>

	3. Entre pessoas que se conhecem pouco	bem?”. Normalmente os chineses dizem só 你(vocês/tu) 好(bom)	entre amigos e familiares, poucas vezes se usa o abraço.
	4. Entre amigos e familiares	para fazer um cumprimento simples.	O professor tem de explicar especialmente o gesto usado entre homens, entre homem e mulher e entre mulher e mulher, de acordo com a cultura portuguesa.
	5. O gesto que simboliza os cumprimentos	Entre amigos e familiares, também fazem cumprimentos de maneira bem mais informal, tais como: olá, onde vais?/ olá, já comeste? / olá, porque estás aqui?	Os chineses usam “bom dia” quando as pessoas se encontram durante a manhã; mas à tarde e à noite, usam normalmente só 你(você/tu) 好(bom).

A comparação entre os elementos e os padrões culturais de interpretação da LM e da língua-alvo é uma prática para compreender outra comunidade, considerando-se também uma transferência das estratégias de base que são mobilizadas em qualquer tipo de interação entre duas línguas. Isto é uma forma fácil de compreender e aceitar as diferenças. Através das comparações, os alunos nunca separam, no processo da aprendizagem, as duas culturas em contexto intercultural. As atividades de fazer comparação também podem desenvolver a comunicação entre professor e aluno – o professor pode discutir com os alunos para descobrir as diferenças e as semelhanças nas áreas mais amplas; os alunos chineses têm muita vontade de mostrar as suas próprias experiências culturais com outros. Neste sentido, mesmo um professor que não conheça nada sobre a cultura chinesa, pode também introduzir um tópico cultural com o seu conhecimento nativo de português para os alunos chineses continuarem a participar no tópico e fazer uma comparação. Neste

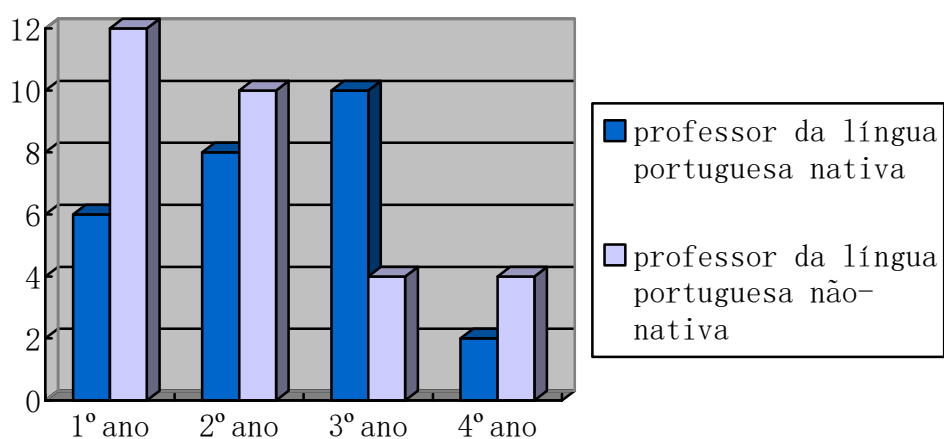
processo, os alunos que são capazes de expressar as suas opiniões participam ativamente na discussão com o professor, os alunos que não são capazes de falar de uma maneira clara, também não se distraem por não participar diretamente na atividade, porque, neste caso, eles são capazes de compreender ou adivinhar o que o professor e os colegas dizem, os seus pensamentos ficam ainda com o tópico.

Portanto, a comparação entre os padrões culturais de interpretação da LM e da língua-alvo pode revelar-se como um meio mais eficiente do que a intervenção pedagógica e contribuir para uma maior consciência cultural.

Ao juntar o conceito e o significado da cultura da língua-alvo com os da cultura nativa, permite-se que as pessoas possam mudar do pensamento com limitação cultural e conhecer diferenças cognitivas, ajudando-as a receber a cultura-alvo e fazer a transferência linguística e cultural.

5.3.4. Os papéis dos professores de português nativos e não-nativos

Figura 11. Proporção das horas das aulas do professor nativo e não-nativo de LP



O histograma acima mostra que no primeiro ano, os professores que falam chinês como LM desempenham um papel de “liderança” no ensino elementar, sendo o

número das suas aulas mais do dobro dos professores que falam português como LM. Como o professor de LP não-nativo fala mais chinês nas aulas para os alunos poderem perceber melhor as informações transmitidas, no primeiro e no segundo anos, há mais aulas da responsabilidade dos professores de LP não-nativa. O foco principal durante o ensino de iniciação (o primeiro ano letivo e o primeiro semestre do segundo ano letivo) é desenvolver as habilidades linguísticas para os alunos terem competências básicas para realizar uma comunicação oral na língua-alvo. O professor de LP nativa tem o dever de orientar os alunos a integrar-se na sociedade portuguesa, promovendo o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais através das práticas pedagógicas em sala de aula. A partir do segundo semestre do segundo ano letivo, os objetivos do ensino são promover tanto as habilidades linguísticas quanto as competências comunicativas interculturais, que poderão ser expandidas na comunicação quotidiana. Contudo, os materiais didáticos oferecem geralmente um programa de ensino com os conhecimentos e ideias essenciais para dar suporte às atividades em sala de aula. Os professores de LP nativa enfrentam menos restrições em escolher diversos materiais, porque as competências linguísticas naturais facilitam a utilização dos materiais à vontade, não precisam de gastar tanto tempo para estudar o vocabulário e as estruturas gramaticais dos textos didáticos. Como consequência, os professores de LP nativa desempenham um papel mais ativo nas aulas de nível intermédio. Os professores que falam chinês como LM auxiliam nas aulas de gramática, de interpretação, de tradução escrita, etc.

SÍNTESE GERAL

O que procurámos fazer na nossa pesquisa são procedimentos que podem auxiliar, contribuir para a intervenção pedagógica eficaz no ensino-aprendizagem do português como LE na China, como modo de facilitar a integração do conhecimento linguístico e cultural em sala de aula que serve para resolver os problemas comunicativos interculturais. De acordo com a teoria da abordagem comunicativa intercultural, no processo do ensino de uma LE, a unidade básica das atividades nas aulas que permite a compreensão do uso da língua-alvo é o ato comunicativo intercultural. Embora a mesma língua seja considerada como um meio direto de realizar uma comunicação entre duas comunidades que usam idioma diferente, na fase inicial da aprendizagem, cultura e comunicação estão mais relacionadas, uma vez que a comparação cultural entre a LM e a língua-alvo pode despertar a curiosidade dos alunos e aproximar as diferentes línguas. Como consequência, a transmissão das mensagens culturais e linguísticas nunca se separa durante todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Neste sentido, o ato comunicativo intercultural constrói-se num ambiente cultural específico através da intervenção pedagógica nas aulas.

A ideia de intervenção pedagógica na nossa investigação, que serve para a realização da comunicação intercultural entre dois mundos de línguas diferentes, permite-nos realizar pequenas e grandes mudanças na forma como dávamos as nossas aulas de português como LE na China, especialmente para aulas do nível básico. Nesta fase, os alunos chineses têm ainda uma compreensão obscura sobre a língua e a cultura portuguesas, pelo que a orientação do professor nas aulas desempenha um papel bastante importante para manter o interesse dos alunos na aprendizagem. Os professores de LC nativa, que conhecem melhor as características dos alunos chineses, podem comunicar com os alunos em chinês, o que serve para aumentar a eficácia da comunicação entre professor e aluno. Como consequência, os professores de LC nativa ocupam um papel importante no ensino do primeiro e do segundo anos.

Embora os professores falem mais chinês nas aulas, eles têm consciência para incentivar os alunos a usar o português nas aulas e a falar/escrever fora das aulas com os falantes nativos.

Durante a nossa observação participante, os professores tiveram vontade de comunicar com a investigadora depois das aulas, trocaram sempre ideias entre as duas partes, após cada observação. Os professores mostraram-se preocupados com o *feedback* e com as opiniões a partir de uma perspectiva de terceira pessoa. Propusemos, ainda, sugestões resultantes da pesquisa que podem ser aplicadas nas práticas pedagógicas para observarmos a sustentabilidade destas recomendações.

Na nossa entrevista, partilhámos/discutimos com os professores os resultados da pesquisa a nível da fundamentação teórica relevante, a fim de esclarecer os conceitos relativos, por exemplo, a competência linguística e a competência comunicativa. O *Dicionário Prático para o Estudo do Português* (Figueiredo, 2003), define assim os dois tipos de competência em questão: a competência comunicativa «é a capacidade do falante nativo em produzir e compreender frases adequadas ao contexto e aí comunicar eficazmente, de acordo com as várias situações culturais e sociais (...)» (*Idem*, p.130); a competência linguística é o «(...) conhecimento interiorizado que o falante possui da sua língua. É este conhecimento, formado por uma gramática e um léxico, que permite ao falante atualizar, por meio da compreensão e da construção, um número indefinido de frases gramaticais jamais produzidas ou ouvidas» (*Idem*, p.130). A nossa investigação fez os professores participantes pensar novamente na relação entre a competência linguística e a competência comunicativa. Alguns professores nunca tinham reparado que existe diferença óbvia entre essas duas competências no ensino-aprendizagem. Com a orientação das perguntas da nossa entrevista, todos os professores compreenderam melhor essa diferença. Por fim, todos os professores participantes na nossa investigação consideraram que as competências linguísticas são os pré-requisitos para o desenvolvimentos das competências comunicativas. Os alunos têm de possuir

primeiro as habilidades linguísticas, capacidades para compreender as palavras dos outros e utilizar a língua-alvo como queiram no estudo, no trabalho ou na vida quotidiana. Por isso utiliza-se na China ainda a metodologia tradicional – gramática e tradução, no início do ensino de línguas estrangeiras de adultos/estudantes universitários, e os professores de línguas estrangeiras na China desenvolvem novos métodos de ensino nas práticas pedagógicas baseadas em desenvolver primeiro a competência linguística dos alunos. No entanto, a abordagem comunicativa intercultural no ensino de línguas estrangeiras fundamenta-se, em princípio, no objetivo do uso da língua-alvo no contexto comunicativo real que se orienta, também, na estratégia de desenho de intervenção pedagógica relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa em sala de aula de LE na China. A competência comunicativa pode ser entendida como um conjunto de princípios sobre os valores e normas socioculturais que estão presentes na ação comunicativa. As pessoas exploram as diferenças culturais através da comunicação intercultural, respeitando e aceitando essas diferenças, a fim de realizar eficazmente a comunicação entre pessoas que têm contexto cultural diferente.

Todo o processo da nossa pesquisa está baseado num objetivo específico: criar um ambiente de aprendizagem ativa e cooperativa na China, com reflexão sobre o conhecimento adquirido no contexto comunicativo real. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, que contribui para resolver problemas práticos por meio da comunicação intercultural num contexto determinado, constitui uma parte particularmente importante no desenho da intervenção pedagógica nas aulas. É fundamental que, como resultado do nosso trabalho, se proponham situações pedagógicas para desafiar os alunos com a intenção de comunicar com a comunidade de língua-alvo onde não se vive, encorajar os professores a pensar nisso e a planificar as atividades pedagógicas quotidianas para desenvolver as suas próprias tomadas de decisão e, conseqüentemente, uma aprendizagem activa e a aquisição de autonomia pelos alunos.

PARTE III

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. Conclusões

Uma primeira observação para as limitações deste estudo, como chinesa de nacionalidade e “aprendente” da língua portuguesa desde 2010, consideramos o domínio da língua uma primeira limitação, inclusive no uso de terminologia científica rigorosa. Uma segunda limitação relacionada-se com a diferença cultural entre Portugal e a China e a consequente dificuldade de pôr em prática um estudo empírico baseado no questionamento e na opinião dos participantes.

Pretendemos desenvolver um trabalho que nos permitisse dar uma visão profunda sobre as práticas do ensino que contribuem para o desenvolvimento da comunicação intercultural ao nível das intervenções pedagógicas durante o ensino-aprendizagem do português como LE na China. E procurámos evidenciar, com a análise dos dados, não apenas os modelos utilizados e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, que dão aulas de Português nas universidades chinesas, referente ao desenvolvimento da competências intercultural dos alunos, mas também fazer com que os alunos demonstrem interesse e curiosidade que permita realizar um ambiente linguístico e intercultural para desenvolverem as suas competências tecnológicas e comunicativas em português.

O desenvolvimento da competência intercultural constrói-se numa relação permanente com o desenvolvimento das intervenções pedagógicas no processo do ensino-aprendizagem do português como LE na China. Assim, as atividades desenvolvidas para realizar o ensino cultural devem ser preparadas no sentido de criar espaço de conhecimentos interculturais e estabelecer pontes de diálogo com o contexto real da comunicação, a fim de construir um ambiente de ensino que fomente as práticas da comunicação intercultural entre as duas culturas.

Como a cultura é um todo complexo que inclui conhecimentos, tradições ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelos membros de uma sociedade, de cujas formas de expressão a mais importante é a língua/linguagem e os

caracteres/palavras escritas, as nossas observações participantes colocaram-nos no centro da análise das práticas pedagógicas no contexto do ensino cultural. Apontámos, na nossa pesquisa, o desenvolvimento da competência intercultural como tarefa central para promover o pensamento de interculturalidade dos professores e dos alunos e para apoiar e desenvolver um ensino mais eficaz do português como LE na China.

Para apoiar e desenvolver um ensino cultural mais eficaz do português como LE na China, as atividades pedagógicas terão que seguir dois princípios: 1) a praticidade em escolher os materiais didáticos; 2) a agilidade em organizar as atividades nas aulas. Concordamos que, na prática pedagógica, os professores ensinam a língua e a cultura na linguagem, não a cultura como linguagem. Defendemos o ensino cultural nas aulas de línguas estrangeiras, mas isso não significa que defendamos a importância do ensino cultural sem considerar os princípios básicos do ensino de línguas estrangeiras na China – apresentar primeiro os conhecimentos linguísticos para os alunos saberem as regras gramaticais básicas. O nosso ensino de línguas estrangeiras depende sempre do desenvolvimento dos materiais didáticos que são a base das atividades pedagógicas. Por um lado, os professores têm que escolher os materiais didáticos que introduzem os fenómenos culturais comuns da língua-alvo, que mostram as características culturais de uma outra sociedade e que apresentam as expressões/palavras mais utilizadas durante a comunicação no dia a dia; por outro lado, os professores devem prestar mais atenção ao *feedback* dos alunos quando organizam as atividades nas aulas – sendo um professor bem preparado para ter competência de prolongar uma atividade na qual os alunos mostram mais interesse e de mudar de um tópico para um novo tema sempre que os alunos mostrem falta de paciência.

Na nossa pesquisa, as intervenções pedagógicas eficazes nas aulas do ensino do português servem para ensinar os alunos a comunicar em português com os falantes nativos, para que os alunos sejam capazes de usar a língua para trabalhar ou

viver nos PLP. Neste sentido, os conhecimentos culturais devem ser introduzidos nas aulas para os alunos realizarem atividades de comunicação intercultural no contexto real, conforme as normas culturais dos PLP.

1.1. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o desenvolvimento da competência linguística no âmbito do ensino-aprendizagem do português como LE

Sendo um novo objetivo do ensino-aprendizagem do português como LE na China, o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural mostra o seu papel indispensável no processo do desenho pedagógico para disciplinas diferentes. Através dos resultados da nossa observação participante, as intervenções dos professores na implementação de atividades pedagógicas nas aulas tratam os livros didáticos como o ponto de partida básico; neste sentido, os professores não consideram completamente as exigências dos alunos, nem as demandas do contexto da comunicação intercultural no dia a dia. A maioria dos professores concentra-se em resultados do ensino – o resultado final dos exames – e em cumprir as orientações curriculares, porque existe uma grande dependência dos materiais didáticos nas atividades pedagógicas. A primeira tarefa, para promover as atividades pedagógicas que transmitem conhecimentos culturais da língua-alvo, é clarificar a função e as características dos materiais didáticos e das orientações curriculares. Considerámos, no início da pesquisa, os professores que são capazes de transmitir os conhecimentos linguísticos em situação de comunicação intercultural e realizam as intervenções pedagógicas interculturais positivas nas aulas, como os elementos mais importantes para a reforma pedagógica no ensino do português como LE na China; mas, de acordo com a nossa investigação, de fato, todos os professores participantes acham que lhes falta mesmo essa capacidade para realizar atividades pedagógicas interculturais mais eficazes nas aulas. Há dois motivos principais que levam a uma grande dificuldade de ultrapassar a barreira que interfere na melhoria dessa capacidade: 1) O modo

tradicional de ensino está profundamente enraizado; 2) Os conhecimentos culturais transmitidos claramente pelos livros didáticos são escassos.

De acordo com a tradição do ensino de línguas estrangeiras na China, os professores da LM chinesa dão pouca atenção à promoção da competência comunicativa intercultural, e mais à das habilidades linguísticas; isso causa um “modo tradicional” muito forte – o ensino introduz muito mais conhecimentos linguísticos durante as aulas e a aprendizagem está baseada no ensino gramatical. Sob a supervisão do “modo tradicional”, os professores nativos de LC acham que aprender uma LE é mesmo uma ação de intercultura, nunca separam a língua e a cultura no ensino-aprendizagem de línguas. Concordamos que podemos misturar os elementos linguísticos e culturais nas aulas, mas o problema dos professores nativos de LC é que lhes falta formação contínua de professores para interpretar os fenômenos culturais da língua-alvo e melhorar a competência de fazer estudo de temas referentes a fenômenos sociais, culturais da comunidade da língua-alvo. A maioria dos professores não é capaz de esclarecer as dúvidas dos alunos sobre os fenômenos culturais e apresentar os conhecimentos necessários que servem para facilitar a comunicação intercultural. Neste sentido, muitos professores de LC nativa evitam o envolvimento com os conteúdos culturais nas aulas de línguas estrangeiras. Um outro dos maiores problemas enfrentados pelos professores na sala de aula diz respeito à questão da falta dos materiais didáticos adequados para responder às necessidades do ensino cultural nas aulas de línguas e responder às questões dos alunos. Para introduzir mais elementos culturais durante o ensino, os professores são normalmente incentivados a realizar atividades cujos objetivos e metas estão direcionados num ponto cultural determinado que deve ser considerado juntamente com as exigências dos alunos. De acordo com a nossa pesquisa, os alunos chineses gostam mais de participar nas atividades nas aulas que permitem trabalhos em duplas ou em pequenos grupos, para estimular a cooperação e a comunicação entre colegas.

1.2. A sensibilização dos alunos com diferentes níveis de português para a aceitação da cultura portuguesa no processo de ensino

A fim de avaliar a sensibilização dos alunos para a aceitação da cultura portuguesa nas aulas de português como LE, confrontaram-se os alunos em distintos níveis de aprendizagem que mostram características completamente diferentes. Neste caso, fizemos observações participantes nas turmas de diferentes anos, e resumimos os apontamentos para fazer as comparações síntese que se seguem:

- **Os alunos do primeiro ano:** nas primeiras semanas do ensino, têm curiosidade de saber tudo sobre a língua-alvo e a sua cultura e têm a maior confiança na aprendizagem. Nessa altura, os professores devem sensibilizar os alunos e colaborar com eles na visão da aceitação cultural da língua-alvo. Com o aprofundamento gradual do curso, há cada vez mais alunos com dificuldades de aprendizagem: no final do primeiro ano letivo, 30% dos alunos começam a perder o interesse e a curiosidade sobre a aprendizagem do português e da sua cultura. Ao mesmo tempo, alguns alunos manifestam mais interesse em conhecimentos linguísticos e regras gramaticais e os professores sofrem a pressão para cumprir os programas definidos pelo sistema da educação universitária; as atividades pedagógicas têm de seguir as orientações curriculares desenhadas pelos livros didáticos. Como consequência, as atividades pedagógicas do primeiro ano não servem muito bem para promover a aceitação da cultura da língua-alvo, o que causa um grave problema no futuro – muitos alunos chineses não sabem muito bem a história dos PLP, não têm mesmo interesse em conhecer a história de Portugal e do Brasil (os dois países mais importantes para os alunos que aprendem português como LE), nem paciência para o estudo das obras da literatura clássica da língua portuguesa; tudo isto é mesmo um meio mais importante para contatar com a cultura dos PLP.

- **Os alunos do segundo ano:** nesta fase, os alunos já começam a ter

capacidade de ler textos simples em português. Há dois grupos diferentes nesta fase: 1) os alunos que continuam a aprender português na China; 2) os alunos que frequentam o curso de língua e cultura portuguesas em Portugal. Para esses dois grupos, o fenómeno comum é que a maioria dos alunos faz pesquisas por palavra-chave da informação na internet para conhecer mais notícias sobre o mundo que fala português. A grande diferença entre os dois grupos é: os estudantes na China prestam mais atenção à aprendizagem lexical, usam muito tempo para conseguir a memorização das palavras novas, gostam mais de fazer perguntas sobre uma expressão, a aplicação de uma palavra e sobre a maneira de tradução de uma frase. No mundo dos alunos deste grupo, a aprendizagem do conhecimento linguístico é quase tudo. Os que estão em Portugal começam a perceber a diferença entre a aprendizagem e o uso. Os alunos que estudam/vivem em Portugal encontram muitas dificuldades no início, sendo principalmente as dificuldades de comunicação e sua interação cultural que levam à reflexão e à compreensão dos fenómenos de contato de línguas e culturas. Eles ouvem atentamente os professores nativos nas aulas e os falantes nativos na comunicação no dia a dia e imitam-nos.

- **Os alunos do terceiro ano:** nesta fase, os alunos dividem-se ainda em dois grupos – na China e em Portugal. Os que frequentam aulas na China repartem-se por duas equipas, uns ficam sempre na China, uns têm experiência de um ano de estudo no estrangeiro. Neste caso, os alunos recebem informações que vêm dos colegas e dos professores. Como os alunos do terceiro ano têm mais aulas dos professores de português nativos que falam sempre português nas aulas, os alunos recebem ao mesmo tempo conhecimentos linguísticos e culturais, tais como história, literatura, poesia, religião e alguns fenómenos culturais da sociedade portuguesa. Os alunos gostam mais dos temas mais ligados aos conteúdos relacionados com a vida quotidiana. Eles já percebem que a língua não vive sem o contexto cultural, participando mais nas atividades de discussão nas aulas, especialmente nas de interpretação, que criam condições favoráveis à aceitação da cultura da língua-alvo e à revalorização da tradução oral com contexto cultural.

- **Os alunos do quarto ano:** o quarto ano é o último ano do estudo na universidade chinesa. A aceitação e aprovação cultural da língua-alvo têm a maior atualização no processo da procura de empregos e nos estágios. Para se posicionar diante dos desafios profissionais do futuro, os alunos têm de examinar novamente a relação entre língua, cultura e sociedade. Nos primeiros três anos do estudo, os alunos prestam bastante atenção aos conhecimentos linguísticos do português da Europa e à sua cultura também, mas a maior parte dos alunos vai trabalhar no Brasil, em Angola, e não conhecem muito bem estes países que falam um português “diferente”. Os alunos começam a contatar com os falantes nativos do português do Brasil e dos outros PLPs durante o estágio. Eles fazem, nos estágios, principalmente traduções orais e escritas, encontrando dificuldades enormes por causa da falta da competência comunicativa intercultural e também da ausência de conhecimento linguístico. Alguns alunos começam a reler os livros didáticos e os materiais didáticos aprendidos nas aulas e nos anos anteriores para resolverem alguns problemas através da revisão desses conhecimentos. Como consequência, professores têm de se concentrar na utilização sustentável dos livros didáticos e dos conhecimentos apresentados nas aulas.

1.3. O nível de interesse dos alunos pelas atividades de intervenção pedagógica no âmbito cultural

Como os livros didáticos se centram não só em interesses dos alunos e em necessidades da organização das aulas mas também em orientação curricular das aulas, os professores precisam de aprender com diferentes materiais didáticos de acordo com sua própria necessidade. Segundo a nossa investigação, 50% dos professores podem escolher materiais didáticos à vontade, principalmente os professores de português nativos. Para as aulas de Português Elementar do primeiro ano, os professores não podem escolher materiais didáticos como queiram: têm de dar a aula de acordo com as orientações curriculares desenhadas pelo determinado livro didático e, por isso, as atividades de intervenção pedagógica no âmbito cultural não se desenharam pelo desejo

e pelas características dos próprios professores que dão aulas, que apresentam quase todos os conhecimentos linguísticos de uma maneira tradicional – memorizar palavras novas, explicar regras gramaticais e fazer exercícios escritos. Neste caso, os alunos do primeiro ano ficam com um nível baixo de atividades de intervenção pedagógica no âmbito cultural.

De acordo com os resultados neste aspeto, 46.9% dos professores acham que os alunos só se mostram motivados para os conhecimentos culturais quando recebem os “sinais” dos professores sobre um fenómeno cultural. Os professores que falam português nas aulas têm de usar as expressões mais fáceis e mais claras para chamar a atenção dos alunos sobre os conteúdos a apresentar, tais como: “fenómeno cultural muito típico da cultura portuguesa”, “há um conhecimento muito interessante e muito importante que temos de saber quando vivemos em Portugal”, “a diferença cultural entre a China e Portugal na área...”, “um aspeto cultural que merece ser considerado em estudos que...” etc., para dar um “sinal” aos alunos. Desde o segundo ano, metade dos alunos começa a ter consciência de comunicação intercultural, têm curiosidade em conhecer mais sobre a sociedade da língua-alvo, por exemplo, o que os portugueses comem, quais os temas que costumam falar entre amigos, que tipo de música os jovens portugueses gostam mais, se os jovens nas escolas também usam as próprias palavras/expressões que os pais e os professores não percebem muito bem.

De qualquer forma, através da nossa pesquisa, podemos verificar que os alunos mostram entusiasmo óbvio pelos conteúdos culturais que têm interesse em estudar e conhecer, tais como comida, música, canções, jogadores de futebol, costumes, os casos de mal-entendidos causados pelas diferenças de ideologia entre duas comunidades, as origens de algumas frases/expressões mais utilizadas no dia a dia, etc. Embora os alunos não tenham muito interesse nas apresentações sobre literatura clássica de LP, usamos ainda no nosso ensino, desde o terceiro e o quarto anos, os materiais literários para colocar os alunos em contato e mais perto do seu contexto sociocultural, e desenvolver uma consciência intercultural. No entanto, para

os alunos do primeiro e do segundo anos, os professores quase nem usam materiais literários nas aulas, exceto uns poemas curtos e simples.

1.4. Os motivos que dificultam o desenvolvimento da formação da consciência intercultural dos alunos chineses no processo do ensino de línguas estrangeiras

- **O objetivo do ensino:** passar os exames ou dominar a língua e a sua cultura? Na China, tanto o ensino básico quanto o ensino superior estão influenciados pela ideia tradicional – “应试教育³⁸”. De acordo com essa ideia, os professores usam muito tempo para fazer exercícios e preparar os exames. Os alunos gostam também mais de estudar os conhecimentos que vão aparecer nos exames. Sendo um elemento intangível, o desenvolvimento da consciência intercultural é difícil ser quantificado pela avaliação direta; comparando com os resultados dos exames, a formação da consciência intercultural é relativamente uma “palavra vazia”. Se os alunos aprenderem uma LE com um objetivo de dominar a língua e a sua cultura, eles percebem, no início ou no processo da aprendizagem, a necessidade de relacionamento com pessoas que falam a língua-alvo e vivem nos seus próprios contextos culturais. Se os alunos aprenderem a língua-alvo com o objetivo de obter bons resultados nos exames, eles identificam as suas dificuldades durante a aprendizagem e a avaliação.

- **A comunicação entre professor e aluno:** o medo que muitos alunos têm. Na nossa pesquisa, só 17% dos alunos gostam de fazer perguntas nas aulas, os restantes alunos preferem fazer perguntas depois das aulas. As perguntas/dúvidas são principalmente sobre a gramática e léxico, muito raramente sobre os conhecimentos culturais e outros; só 23% dos alunos têm vontade de comunicar (falar ou escrever, etc.) com os professores estrangeiros fora das aulas; 67% dos alunos têm medo de falar mal, mas ainda querem falar um pouco; 10% dos alunos nunca falam nas aulas

³⁸ Sistema de ensino orientado.

ou fora das aulas, por causa da limitação nas competências linguísticas. Mas quanto à comunicação com os professores de chinês como LM, todos os alunos mostram vontade de comunicar com os professores, mas sempre em chinês. Segundo esses resultados, consideramos que o medo dos alunos dificulta o desenvolvimento da formação da consciência intercultural dos alunos chineses no processo do ensino de línguas estrangeiras. O medo restringe a comunicação entre o aluno e o professor. O diálogo entre aluno e professor é uma exigência que possibilita a comunicação básica no processo da realização da comunicação intercultural. A formação da consciência intercultural nunca se separa do ato da comunicação intercultural.

1.5. Propostas curriculares de intervenção pedagógica cultural para os diferentes percursos no ensino do português

Na nossa pesquisa, divide-se todo o ensino em quatro tipos de disciplinas no desenho curricular dos cursos de diferentes níveis: Português Elementar para desenvolver as competências linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever) – pronúncia, regras gramaticais, conhecimentos lexicais, estruturas das frases, etc.; Aulas de Laboratório para desenvolver a habilidade de compreensão oral e expressão oral (ouvir e falar) com materiais vídeo e áudio; Aulas de Leitura para desenvolver a habilidade de compreensão escrita (ler) com materiais textos apresentados nos livros didáticos ou textos literários; Aulas de Tradução para desenvolver a habilidade de escrita e tradução (escrever e traduzir) com os materiais autênticos – contrato, introdução de um objeto, cartas de negócios, *e-mails* e os materiais com contexto sociocultural – notícias, discursos, contos, textos literários etc.

Como a metodologia tradicional é tratada como um método que resiste ao teste do tempo na realidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na China, esta ainda é a mais aplicada durante o ensino da fase básica. As atividades pedagógicas para o primeiro e o segundo anos concentram-se nos fenómenos linguísticos. Os professores podem aproveitar o modo de organizar trabalhos em grupo para abrir uma

via de acesso à dinâmica cultural, neste caso, desenvolver uma aula com 90 minutos por semana só para os alunos fazerem apresentações em grupo é mais importante do que usar 10-20 minutos em cada aula para promover as intervenções pedagógicas interculturais na fase inicial – os primeiros dois anos do ensino.

Os quatro elementos básicos para a organização das práticas culturais nas aulas são: 1) horário definido; 2) participação ampla; 3) tema adequado; 4) comentário positivo. Os professores têm de definir uma aula completa para um tema determinado; para realizar a participação mais ampla; os trabalhos em grupo são realizados em cooperação e todos os membros têm de participar nas atividades, mas cada um pode determinar a proporção do trabalho realizado em grupo de acordo com a sua capacidade. O processo de preparação do trabalho em grupo também é um pequeno trabalho de investigação, pois os professores têm de escolher os temas e organizá-los de forma a facilitar o acesso à recolha das informações culturais. Para inspirar o entusiasmo dos alunos na participação contínua das atividades em grupo, os professores têm de dar mais *feedback* positivo aos trabalhos feitos pelos alunos.

Comparando com a metodologia tradicional, a abordagem comunicativa tem uma vantagem nos últimos dois anos do ensino, o qual é o método mais eficaz para desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos que são capazes de usar a língua-alvo na comunicação sem grande dificuldade. Para desenvolver a competência comunicativa intercultural nas práticas pedagógicas do ensino do português na China, os professores que dão aulas aos alunos do terceiro e do quarto anos devem apresentar nas aulas a importância dos conhecimentos culturais de LP para a aprendizagem do português; as atividades desenhadas pelos professores têm como objetivo específico ajudar os alunos a desenvolver interesse e confiança em aprender o português; adquirir conhecimento cultural de LP e obter consciência intercultural. Nesta fase, o trabalho individual deve desempenhar um papel mais importante nas atividades em sala de aula. Por isso, as disciplinas de tradução escrita ou oral mostram vantagem para desenvolver atividades individuais. As Aulas de Laboratório, que servem para o

desenvolvimento das capacidade de ouvir e de falar dos alunos, também devem ser mais importantes do que as aulas que apresentam conhecimentos de literatura, história ou religião, etc. Isso não quer dizer que devem abandonar os conhecimentos sobre literatura ou história, mas sim que os professores devem incluir esses conhecimentos nas Aulas de Tradução, Laboratório e Gramática. Uma tarefa de tradução de um texto literário ou um poema funciona melhor do que uma apresentação sobre esse texto; uma história em áudio para os alunos fazerem exercícios de compreensão, nas Aulas de Laboratório, serve melhor do que os alunos receberem esse conhecimento histórico; um exercício de gramática com conhecimentos de introdução das expressões no contexto determinado também pode introduzir as relações entre palavras referidas com os fenômenos culturais e regras socioculturais. Como consequência, o desenho das aulas para o terceiro e o quarto anos deve concentrar-se no objetivo do desenvolvimento das competências comunicativas e na resolução de problemas práticos no contexto cultural real. Os professores de português nativos dão normalmente mais aulas aos alunos dos últimos dois anos para estes terem mais contatos com os falantes nativos da língua-alvo, o que é uma grande vantagem para promover atividades orais nas aulas; mas os professores de chinês nativos desempenham papéis insubstituíveis nas Aulas de Tradução que servem para praticar as atividades de tradução oral e escrita.

1.6. Princípios de utilização de materiais didáticos para o ensino cultural de LP na China

De acordo com a nossa investigação, os alunos do primeiro ano gostam mais dos materiais didáticos produzidos pelos autores de chinês nativos que explicam tudo em chinês e organizam todos os conhecimentos através dos hábitos de estudar dos chineses. Como os materiais didáticos oferecem geralmente um programa de ensino com os conhecimentos e ideias essenciais para dar suporte às atividades em sala de aula, aos livros didáticos escritos pelos autores de chinês nativos falta normalmente uma base do contexto cultural; o desenho dos textos está baseado nos conhecimentos

gramaticais que dificultam a promoção da intervenção de ensino cultural, porque as práticas pedagógicas dos professores nativos dependem da orientação curricular indicada pelo livro didático. Por outro lado, os professores de português nativos enfrentam menos restrições em escolher diversos materiais, porque as competências linguísticas naturais facilitam a utilização dos materiais à vontade; não precisam gastar tanto tempo para estudar o vocabulário e as estruturas gramaticais dos textos didáticos, mas têm de escolher os livros adequados para os alunos chineses. O que é um livro didático adequado para os alunos chineses? É um livro que possui textos com palavras e expressões mais usadas e com conhecimentos de diferentes níveis de dificuldade progressiva.

Na nossa pesquisa, os professores de LP nativa desempenham um papel mais ativo nas aulas de nível intermédio, os professores de chinês nativo são mais importantes para as aulas de nível de iniciação, por isso, para o ensino do primeiro ano, será melhor usar ainda livros didáticos produzidos pelos autores de chinês nativos, mas desde o segundo ano, devem ser os professores de português nativos que escolhem ou recomendam os materiais didáticos. Para o terceiro e o quarto anos, faltam ainda livros didáticos adequados; neste sentido, os professores de português nativos podem escolher materiais na internet, nos romances, nos livros em português, etc., de acordo com o interesse dos alunos – os conhecimentos que mostram informações autênticas na sociedade da língua portuguesa e as palavras e expressões que servem para resolver os problemas práticos durante a comunicação intercultural no contexto real.

2. Considerações finais

A escolha do tema desta tese deveu-se ao fato de ser uma área em que eu trabalho. Sendo professora na área do ensino do português como LE na China, elaborei um trabalho no âmbito da seleção e da produção dos materiais didáticos nessa área particularmente para os alunos chineses, na minha dissertação de mestrado. Daí partiu a ideia de desenvolver um estudo para esclarecer a relação entre a comunicação intercultural e as práticas pedagógicas nas aulas de português como LE aos alunos chineses.

O objectivo primeiro da presente pesquisa foi determinar se o modelo das práticas pedagógicas, baseado em comunicação intercultural, pode contemplar as competências de comunicação intercultural para desenvolver as intervenções pedagógicas nas aulas de português como LE aos alunos chineses na China. Na nossa investigação, a contribuição mais positiva é fazer uma “imagem panorâmica de 360 graus” sobre o ensino do português como LE na China, que apresenta a posição da orientação da teoria da comunicação intercultural ao nível das intervenções pedagógicas para este grupo determinado – os alunos universitários chineses.

2.1. Na área dos métodos do ensino

No início da nossa investigação, pretendíamos verificar se, para desenvolver a comunicação comunicativa intercultural, no processo do ensino-aprendizagem do português, os professores deviam promover mais as atividades/práticas pedagógicas sobre conhecimentos culturais da língua-alvo ou sobre a comparação das duas culturas desde o início do ensino (o primeiro ano). Também gostaríamos de confirmar a ideia de que a abordagem comunicativa intercultural é mais significativa do que a abordagem tradicional para desenvolver as competências comunicativas interculturais dos alunos chineses. Mas os resultados obtidos pela nossa investigação mostram que para o ensino-aprendizagem de uma LE a alunos chineses, especialmente aprender

uma LE a partir do “zero” durante o estudo universitário, nunca se pode deixar a abordagem gramática-tradução do início da aprendizagem, mesmo que o objetivo final do ensino-aprendizagem seja desenvolver as competências comunicativas interculturais. Os professores que falam chinês para explicar as regras gramaticais nas aulas revelam-se insubstituíveis na primeira fase da aprendizagem. Os professores de LP nativa contribuem mais para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas interculturais no ensino de nível intermédio.

A abordagem comunicativa intercultural é uma das metodologias mais recomendadas para a intervenção pedagógica na área do ensino das línguas estrangeira na China. Mas a abordagem tradicional – gramática-tradução - é ainda um método mais usado pelos professores, por causa da facilidade da aplicação do método através das orientações dos livros didáticos. Neste sentido, de acordo com a nossa pesquisa, trata-se da tradução e da aprendizagem das regras gramaticais também como estratégias de interculturalidade no ensino de LE. Nas aulas dos professores de LM chinesa, eles falam principalmente chinês para esclarecer dúvidas sobre gramática e fazem tradução das frases, do vocabulário e dos textos para satisfazer as exigências dos alunos universitários chineses. Este processo faz parte da intervenção pedagógica intercultural, sob o ponto de vista da compreensão do conceito da comunicação intercultural dos alunos – para os alunos, a primeira fase para a realização da comunicação intercultural não é ultrapassar concepções alternativas entre duas culturas e perceber bem as regras culturais da comunidade da língua-alvo, mas sim ultrapassar as barreiras linguísticas. Portanto, usar o método tradicional nas aulas iniciais durante o ensino de uma LE não se desvia da orientação de desenvolver as competências comunicativas interculturais dos alunos no ensino-aprendizagem.

Nas aulas dos professores de LP nativa, quase todas as instruções de aula são conduzidas exclusivamente na língua-alvo, o que mostra uma característica do método direto, mas não significa que o método tradicional desempenha um papel menos importante no processo das intervenções pedagógicas interculturais. Como os professores de LP nativa desempenham um papel mais ativo nas aulas de nível intermédio, os alunos usam a língua-alvo para realizar todas as intervenções

pedagógicas que facilitam a aquisição da língua-alvo que ocorre no nível do inconsciente – os alunos recebem conhecimentos “da primeira mão” de um falante nativo e não têm tempo para traduzir todas as palavras do professor no processo da compreensão, mas a gramática e suas regras, que refletem sobre as diferentes características da linguagem e personalidade de comunidade diferente, servem ainda como elementos básicos para ajudar a compreender o que o professor fala nas aulas.

2.2. No aspeto do desenho do currículo

Um desenho de um currículo razoável, baseado em orientação da abordagem comunicativa intercultural, não pode prescindir das disciplinas sobre gramática e tradução, especialmente para os alunos chineses, por causa do objetivo da aprendizagem desses alunos – usar a língua-alvo não só para a comunicação no dia a dia mas também para procurar empregos e servir de intérprete no trabalho. Os alunos têm de saber bem as regras linguísticas para uma auto-aprendizagem contínua após o estudo nas universidades e saber as correspondências das duas línguas e das duas culturas para o trabalho de interpretação.

Nas universidades chinesas, o desenho curricular tem como objetivo desenvolver as cinco habilidades linguísticas – compreender, falar, ler, escrever e traduzir -, envolvendo disciplinas sobre aulas de Português Elementar que apresentam conhecimentos básicos sobre regras gramaticais e regras de pronúncia; sobre Aulas de Laboratório em que se usam materiais audiovisuais autênticos para os alunos terem contato com os hábitos comunicativos dos falantes nativos no contexto real; sobre aulas de conversação, que é um espaço para desenvolver a competência comunicativa oral; sobre aulas de gramática, que desenvolvem normas flexíveis de construção das frases; sobre Aulas de Tradução que fazem correspondência entre a língua/cultura de partida e a de chegada. Neste último caso, a cultura manifesta-se como espaço de interculturalidade nas aulas. Nos intercâmbios entre as universidades chinesas e portuguesas, o desenho curricular adotado pelas universidades portuguesas, no ensino do português a alunos chineses, tem como objetivo desenvolver as capacidades da comunicação oral e escrita em português e mobilizar os saberes culturais portugueses

para que os alunos usem corretamente a língua portuguesa e comuniquem de forma adequada em situações do quotidiano, envolve também disciplinas sobre a língua portuguesa, prática da conversação em português e gramática portuguesa no programa curricular do intercâmbio. Para além disso, existem outras disciplinas, tais como «Literatura», «História», «Arte», «Geografia» e «Cultura», para valorizar a intervenção pedagógica cultural no ensino-aprendizagem do português como LE, e para ajudar a melhorar a comunicação intercultural dos alunos chineses. Mas as habilidades linguísticas dos alunos não coincidem com o nível de dificuldade das aulas, o que provoca facilmente uma falha no ensino e na aprendizagem. Neste sentido, um curso supletivo torna-se obrigatório para ajudar os alunos a melhorar o seu vocabulário e a perceber o mais possível as palavras dos professores nas aulas. Nesta fase, os alunos que frequentam cursos fora da China prestam menos atenção às diferenças culturais no dia a dia na comunidade da língua-alvo do que os alunos que estudam na China, por causa das grandes dificuldades nas aulas e nos exames. Esses alunos, que desistem do estudo em Portugal, têm o mesmo *feedback* – eles não tinham imaginado que seria difícil de aprender conhecimentos práticos nas aulas em Portugal. Têm mais conhecimentos sobre a história, a geografia, sobre a literatura, arte e política portuguesas, mas esses conhecimentos parecem não ajudar a melhorar a competência comunicativa em Português, mas sim a passar os exames ou obter um diploma.

Como consequência, para desenvolver o desenho do currículo no ensino do português como LE na China, será melhor avançar nas práticas do ensino com: 1) as aulas de Português Elementar, 2) aulas de Português Intermédio, 3) aulas de Português Comunicativo ao nível avançado, 4) aulas de Gramática Prática na Comunicação e 5) aulas de Interpretação escrita e oral. Em relação ao desenho do curso de intercâmbio entre universidades da China e de Portugal, dever-se-iam desenvolver disciplinas supletivas só para conhecimentos gramaticais e aprendizagem do vocabulário com fichas de trabalho distribuídas, disciplinas sobre a história e a cultura dos PLP e mais disciplinas de opção para os alunos poderem assistir primeiro às aulas de opção através dos nomes e decidir finalmente em que querem ficar e de

que quer desistir após as aulas assistidas.

2.3. No aspeto do desenvolvimento das competências comunicativas interculturais nas práticas pedagógicas e do papel do professor

Na nossa pesquisa, todos os professores e alunos concordam com a ideia de que o desenvolvimento das competências comunicativas é fundamental para uma mais eficaz e adequada comunicação intercultural na língua-alvo. Dividimos o nosso resultado da pesquisa sobre o desenvolvimento das competências comunicativas interculturais em duas partes – o desenvolvimento das competências comunicativas e o desenvolvimento das competências interculturais. Mas nunca se pode separar esses dois efeitos dos dois desenvolvimentos nas práticas pedagógicas no processo de ensino. Para desenvolver os conhecimentos culturais nas aulas do primeiro e do segundo anos, os professores têm de introduzir um fenómeno cultural através da explicação de um fenómeno gramatical ou do uso das palavras apresentadas nos livros didáticos; para o desenvolvimento dos conhecimentos culturais nas aulas do terceiro e do quarto anos, os professores têm de introduzir um fenómeno gramatical ou explicar profundamente os usos das palavras mencionadas no discurso sobre a apresentação de um conhecimento cultural.

A intervenção pedagógica eficaz contribui para realizar a sensibilização dos alunos para a aceitação da cultura portuguesa e para o aumento da vontade de conhecer mais sobre a língua-alvo e sua cultura, tanto para os alunos das fases iniciais quanto para os alunos das fases avançadas, com dúvidas lançadas pelos professores – para a maioria dos alunos chineses, sem dúvidas significa não compreender nada. Por isso, as práticas pedagógicas dos professores, para alunos de todos os anos, têm de ter uma parte de lançar problemas e responder a esses problemas pelo próprio professor.

Em relação às práticas pedagógicas para ajudar a ultrapassar barreiras culturais no processo da comunicação na língua-alvo, é mais útil que os professores contem “histórias” ou experiências próprias ou dos outros na comunicação intercultural no dia

a dia, em que apareçam as características das diferenças culturais entre as duas comunidades. Em resumo, um professor que sabe contar histórias é mais procurado pelos alunos chineses, sobretudo um professor que sabe fazer comparação entre as diferenças culturais através das histórias.

Através da nossa pesquisa, o papel dos professores que falam sempre português nas aulas é principalmente o de criar um ambiente conduzido por falantes nativos, mas também o de orientar os alunos na integração na sociedade portuguesa e promover as habilidades linguísticas dos alunos que percebem bem nas aulas, mas ter uma função menos positiva para os alunos que percebem pouco nas aulas; o papel dos professores que explicam tudo em chinês nas aulas é principalmente orientar uma aprendizagem bem estruturada e interativa, o de dar mais oportunidade para o desenvolvimento das habilidades dos alunos que têm dificuldade na aprendizagem, e o de melhorar profundamente as competências comunicativas da maior parte dos alunos, mas não ter influência muito positiva para essa pequena parte dos alunos que querem melhorar as competências comunicativas interculturais nas aulas. Para manter a influência positiva e a importância da comunicação intercultural em todo o processo de ensino, os conteúdos culturais são transmitidos pelas diversas atividades desenvolvidas com níveis diferentes, de acordo com as características dos professores nativos e não-nativos.

A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica nas aulas de português como LE aos alunos chineses na China, realiza-se primeiro através das atividades bem aceitas pela maior parte dos alunos e também através da colaboração entre professores. Todas as intervenções pedagógicas desenvolvidas no processo do ensino-aprendizagem do português como LE na China têm de seguir os princípios da realização da comunicação intercultural em português. A comunicação intercultural orienta as práticas pedagógicas que estão focadas no uso da língua no contexto social e suas variações socioculturais. O ensino-aprendizagem eficaz de uma LE constitui uma contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade.

3. Recomendação

3.1. Sobre os alunos chineses

A nossa pesquisa visou analisar profundamente as características dos alunos chineses no processo da aprendizagem do português como LE. De acordo com a nossa observação, na China e em Portugal, a maioria dos alunos chineses manifesta características de ser fácil de “comunicar”, mas ser difícil de “compreender”. Eles aceitam geralmente todas as opiniões dos professores, não dão “incómodo” aos professores, mantêm silêncio nas aulas, têm vergonha de apresentar ideias próprias ao público; quase nunca tomam a iniciativa de provocar problemas durante a comunicação com uma outra comunidade – aceitam facilmente opiniões dos outros no contato intercultural. Isso é uma vantagem para realizar a comunicação intercultural mais rápida no início do contato com os alunos chineses. Mas “aceitar” não significa “concordar”; “sem dúvida” não quer dizer que “não há problema”; para compreender o pensamento dos alunos chineses, mesmo para os professores chineses, também precisamos de “adivinhar”. Por isso dizemos que esse grupo também é mais difícil de “compreender”. De acordo com as nossas práticas de observação, sugerimos que os professores utilizem perguntas de escolha ou múltipla escolha, por exemplo “Querem participar nas atividades A ou B?”, “Preferem o tema A ou B ou C...?”, em vez de perguntas tais como “O que querem fazer nas aulas?”, “Que tema preferem desenvolver nas aulas?”. Será melhor não perguntar diretamente aos alunos “percebem o que eu disse?”, mas pedir aos alunos que manifestem a sua compreensão sobre o que o professor disse por palavras próprias.

No contato inicial entre professor e alunos, como o professor não conhece muito bem uma nova turma, e cada turma manifesta características diferentes, o professor tem de prestar mais atenção às expressões faciais dos alunos nas aulas para ajustar o conteúdo das intervenções pedagógicas de acordo com o *feedback* dos alunos em tempo real. Mesmo no início de cada aula, os meios das intervenções pedagógicas têm de atrair rapidamente a atenção e interesse dos alunos para ter participações dos

alunos mais ativos nas atividades. Como diz o provérbio chinês: *um bom início já é metade do sucesso*. Uma aula com sucesso é sempre bem preparada no início com vários conteúdos “práticos” e “interessantes” – os dois adjetivos que podem resumir todas as exigências dos alunos chineses durante a aprendizagem nas aulas.

As nossas hipóteses confirmadas na pesquisa:

1) A intervenção pedagógica no âmbito cultural, de acordo com os diferentes níveis de português, permite construir um sistema de diversidade cultural nas aulas e manter a vitalidade da consciência intercultural. O desenvolvimento desta hipótese é que todas as ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de LE fazem parte da intervenção pedagógica no âmbito cultural; neste caso, os conhecimentos linguísticos contribuem também para promover a consciência intercultural, porque aprender a língua-alvo facilita a compreensão e a aceitação da sua cultura.

2) O papel que os docentes de LM portuguesa e de LM chinesa desempenham no processo de aprendizagem pode ter uma influência positiva ou negativa. Uma divisão das tarefas do ensino, baseada nos pontos fortes das diferentes disciplinas dos docentes com diferentes contextos de cultura e de LM, torna o ensino mais eficaz. Nas práticas do ensino do português na China, usamos professores mais comunicáveis para as aulas do primeiro ano, que são principalmente professores de LC nativa ou professor de LP nativa que falam bastante bom chinês ou percebem bem para comunicar nas aulas com os alunos. A divisão das tarefas do ensino segue o princípio de que os professores que falam chinês como LM desempenham um papel de “liderança” no ensino elementar, os professores de LP nativa desempenham um papel mais ativo nas aulas de nível intermédio.

A hipótese negada na pesquisa:

O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural pode ser um

novo objetivo do ensino-aprendizagem do português como LE na China, em vez do objetivo tradicional - desenvolver as capacidades de ouvir, falar, ler, escrever e traduzir. Através dos resultados da nossa pesquisa, o objetivo tradicional não pode ser substituído; precisamos de conciliar esses dois objetivos para não se separar a comunicação intercultural e as habilidades linguísticas no ensino-aprendizagem de LE. Verificámos na nossa pesquisa que o principal objetivo do ensino de LE deve ser o desenvolvimento da consciência de diferenças interculturais, a capacidade de falar, compreender, ler, escrever e traduzir em contextos da vida quotidiana ou do trabalho, para estabelecer e manter relações com pessoas de outras culturas.

3.2. Sobre a nossa investigação no futuro

O resultado da nossa pesquisa não pretende dizer às pessoas que leem esta tese que os professores têm de dar aulas aos alunos chineses de acordo com estas “propostas”; a ideia que resulte de nossa investigação é a de saber o que os professores na China fazem para o desenvolvimento do ensino do português como LE na China no contexto da comunicação intercultural entre duas comunidades distintas e quais são as experiências valiosas para o estudo do ensino do português como LE e LS aos alunos chineses.

Encontrámos uma situação no nosso trabalho do ensino na China: os professores investem cada vez mais no seu trabalho para desenvolver as práticas pedagógicas, o desenho do currículo desde o ano 2008 até o ano 2015, mas o nosso ensino não obtém os sucessos esperados que correspondem a estes esforços, porque ainda há alguns alunos que desistem do português após 4 anos de estudo. Mas o maior sucesso durante estes dois anos da investigação é que houve uma grande melhoria na pronúncia dos alunos e no modo de comunicar em português no dia a dia, mesmo que cometam ainda erros ou confusões na produção das frases. Desenvolvemos todos os tipos de atividades pedagógicas na nossa observação participante, tais como as atividades de leitura, conversação, apresentação, escuta, escrita e outros, e verificámos que os alunos aceitam mais as atividades de fazer apresentações em grupo

e mostram pouco interesse em ler, leitura literária e escrever resumos de leitura, mas nunca abandonámos o ensino da literatura da língua-alvo no nosso ensino. Porque estamos a procurar as leituras de diferentes níveis para atrair os alunos na aprendizagem com materiais de literatura. A literatura é uma ferramenta que serve para abrir a porta do mundo da língua-alvo, mostrando uma imagem completa para a integração da língua e da cultura no processo ensino-aprendizagem da língua-alvo, para que evite, ou pelo menos reduza, conflitos e barreiras na comunicação intercultural. A nossa pesquisa mostra que os alunos têm mais interesse em analisar os fenómenos culturais, pelo que ainda temos mais trabalho para verificar os tipos de textos literários que possam incentivar os alunos a terem interesse em estudar com leitura literária. Como consequência, iremos a continuar a nossa investigação com a finalidade de elaborar uma série de livros didáticos que intitularemos “Literatura para conhecer bem Portugal”.

De acordo com a nossa pesquisa, o maior problema que impede as práticas pedagógicas para desenvolver as competências comunicativas no ensino, é a falta de materiais didáticos com estrutura para elaborar um programa de atividades coerentes e complementares nas aulas. Portanto, vamos juntar todos os materiais didáticos que temos agora para realizar o estabelecimento de parâmetros de qualidade como guia para a preparação das aulas dos diferentes níveis, de modo a facilitar a realização da comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica.

A nossa pesquisa considera sempre as características do ensino de LE na China, pretendendo criar uma relação com um conceito mais amplo de comunicação intercultural entre a cultura e a língua no âmbito do ensino-aprendizagem de LE. Todo o processo do ensino-aprendizagem do português como LE na China não abandona a orientação da comunicação intercultural na nossa investigação. Esperamos que esta tese seja um contributo nesse sentido e que possa ajudar ao desenvolvimento da comunicação intercultural nas práticas pedagógicas na promoção de LP na China; que seja, também, uma referência fiável para os professores que têm vontade de leccionar português na China, que estão a ensinar português aos alunos chineses em Portugal e para todos os professores envolvidos na investigação pedagógica nesta área.

Como comentário final, consideramos este trabalho um “estudo exploratório” que nos coloca vários desafios quer como investigadora, quer como docente de LP na China.

Cremos que o primeiro desafio será a produção de materiais estruturados e adequados aos estudantes chineses.

BIBLIOGRAFIA³⁹

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF-Presses Universitaires de France.
- Acosta, L. & Leiria, I. (1997). O papel dos conhecimentos prévios na aquisição de uma língua não materna. *Revista do Grupo Universitário de Investigação em Línguas Vivas*. 1, 57-80.
- Alan, D. (1990). *Principles of language testing*. Oxford: Brasil Blackwell.
- Almeida Filho, J. C. P. de (2002). Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In M. J. C. Cunha & P. Santos (Orgs.), *Tópicos em português LE*. Brasília: Editora UnB, pp. 209-215.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, S. S. (2007). *European awareness and intercomprehension: um desafio europeu*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu. Através de: <http://www.ipv.pt/millennium/millennium33/7.pdf>.
- Andrade, C. T. S. (1993). *Para entender relações públicas*. São Paulo: Loyola.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.
- André, M. E. D. A. (2008). *Etnografia da prática escolar*. (14ª ed.). São Paulo:

³⁹ Bibliografia segundo a Norma APA (2010).

Editora Afiliada à ABDR.

- Apte, M. (1994) Language in sociocultural context. In R. E. Asher (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, Vol.4, pp. 2000-2010.
- Arthea, J. S. & Verna, E. B. (2004). *A guide to observation, participation and reflection in the classroom*. Boston: McGraw Hill Higher Education.
- Babbie, E. (1999). *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Banks, J. & Lynch, J. (1986). *Multicultural education in western societies*. London: Rinehart and Winston.
- Banks, J. (1994). *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Bassnett, J. (1997). *Studying british cultures*. Londres: Routledge.
- Baumgratz-Gangl, G. (1990). *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Editions Hachette F. L. E.
- Beebe, L. (1988). *Issues on Second Language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House - Harper and Row.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança* (2^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bennett, M. (Ed.) (1998). *Basic concepts in intercultural communication*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Berns, M. (1990). 'Second' and 'Foreign' in Second Language Acquisition/ForeignLanguage Learning: A Sociolinguistic Perspective In B. VanPatten & J. F. Lee (eds.), *Second Language Acquisition/foreign*

- Bi, W. J. (1998). 跨文化交际与第二语言教学⁴⁰. *Estudo e Ensino de Línguas*. 1, pp. 39-41.
- Bizarro, R. & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boot, K.; Ginsberg, R. B., & Kramsch, C. J. (eds). (1991). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Borda, F. D. S. (2003) *Introdução aos estudos linguísticos* (13ª ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1977). *Reproduction in Education Society and Culture*. London e Beverly Hills: Sage.
- Branco, D. M. (2011). *A competência intercultural no Ensino: Propostas para formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brett, J. M. (2000). Culture and negotiation. *International Journal of Psychology*. USA, Evanston: Northwestern University, 35 (2), 97-104.
- Brooks, N. (1964). Culture in the classroom. *Culture Bound* (9th ed.). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 123-129.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

⁴⁰ A comunicação intercultural e o ensino da LS

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4^a ed.). New York: Longman.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (1994). Quantitative and qualitative research: further reflection on their integration. *Mixing methods: qualitative and quantitative research*. Avebury: Aldershot, pp. 57-75.
- Buttjes, D. (1990). *Teaching foreign language and culture*. Language learning Journal.
- Buttjes, D. & Byram, M. (eds.). (1991). Mediating languages and cultures. *Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1986). Cultural studies in foreign language teaching. *Language Teaching*. 19, 322-336.
- Byram, M. (1989). *Culture studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (ed.). (1994). *Culture and language learning in higher education*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997a) Cultural awareness' in vocabulary learning. *Language Learning Journal*. v. 16, pp. 51-57.
- Byram, M. (1997b). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Masters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages – the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. In D. Deardorff, *The sage handbook of intercultural competence*. Washington DC: Sage Publications.
- Byram, M.; Esarte-Sarries, V., & Taylor, L. (1991). *Cultural studies and language learning: A research report*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, p.12.
- Byram, M.; Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing: European Centre for Modern Languages.
- Byram, M.; Morgan, C., & Colegas. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.; & Zarate, G., (1997). Defining and assessing intercultural competence. *Language Teaching*. 29: 14-18.
- Callegari, M. V. (2006). *Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(1): 87-101.
- Cantoni, M. G. S. (2005). *A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana*. Paraná: Universidade Federal do Paraná.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*.

Lisboa: Texto Ed.

Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62 (4), pp. 331-338. Através de: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/62/4/331.abstract>

Ceia, C. (1995). *Textualidade: uma introdução*. Lisboa: Editorial Presença.

Cervo, I. Z. S. (2003). *Tradução e ensino de línguas*. Brasília. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Através de: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp080756.pdf

Chang, S. (1999). The chinese learner: a question of style. *Education+Training*, 41,(6-7), 294-304.

Chen, S. (1998). 外语教育中的文化教学⁴¹. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Chen, G. M. (1992). A test of intercultural communication competence. *Intercultural Communication studies* II:2.

Chen, G. M. (2010). *A study of intercultural communication competence*. Shanghai: China Review Academic Publishers.

Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1996). *Intercultural communication competence : A synthesis*. In Communication Yearbook.

Chen, J. M. & Tan, Z. M. (eds.). (1993). 语言与文化多学科研究⁴². Beijing: Beijing Languages Institute Press.

⁴¹ The teaching of cultures in foreign language education

⁴² Estudo multi-disciplinar da língua e da cultura

- Chen, S. (1999). *外语教育中的文化教学*⁴³. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Chung J. & Chow S. (2004). Promoting student learning through a student-centred problem-based learning subject curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*. 41 (2), 157-168.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's verbal behavior. *Language*. 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1969). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1971). *Linguagem e Pensamento* (versão portuguesa). Petrópolis RJ, Editora Vozes.
- Cohen, V. (2000). *Strategies in learning and using a seconde language*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Comissão das comunidades europeias, Com. (2003). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: Um plano de ação 2004-2006*. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 449 final, Luxemburgo: Serviço das Publicações oficiais das Comunidades Europeias.
- Conselho da Europa (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. *Aprendizagem, ensino avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Cook, G. (1998). Use of translation in language teaching. In M. Baker (ed.), *Routledge*

⁴³ O ensino das culturas na educação de línguas estrangeiras

- Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, pp.117-120.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (2000a). *Linguistics and second language acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cook, V. (2000b). *Second language learning and language teaching* (2nd. ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to english teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda..
- Corbett, J. (2010). *Intercultural language activities*. Cambridge Handbook for Teachers. Cambridge: CUP.
- Corder, S.P. (1982) *Error analysis and interlanguage*. London: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1992) A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Revised Edition. pp. 73-80
- Costa, W. C. (1988). Tradução e ensino de línguas. In H. Bohn & P. Vandresen (eds.), *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, pp. 283-291.
- Crispim, M. D. L. (1997). Português, língua não materna e situações de aprendizagem. *Actas do seminário internacional de português como LE*. Macau: Universidade de Macau, DSEJ.
- Cuche, D. (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais* (3^a ed.). Lisboa: Fim de Século- Edições, Sociedade Unipessoal.
- Dai, L. D. (2002). 外语交际中的文化迁移及其对外语教改的启示⁴⁴. Beijing:

⁴⁴ Transferência cultural na comunicação em línguas estrangeiras e a sua revelação sobre a reforma do ensino de

Foreign Language Teaching and Research Press.

Dai, X. C. (2011). 高校课程结构优化论⁴⁵. Hunan: Hunan Normal University.

Dai, Z. M. (1966). 文化语言学导论⁴⁶. Beijing: Editora de língua chinesa.

Damen, L. L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Deng, Y. C. & Liu, R. Q. (1989). 语言与文化: 英汉语言文化对比⁴⁷. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Departamento da Educação Básica. (2000). *Educação intercultural: potenciar a diversidade – entrelaçar culturas*. Lisboa: ME/DEB.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Dulay, H. C.; Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.

Eagleton, T. (2011). *A ideia de cultura* (2ª ed.). São Paulo: Editora UNESP.

Eco, U. (2007). *Quase a mesma coisa*. Rio de Janeiro: Record.

Ellis, R. (1982). The origins of interlanguage. In *Applied Linguistics*. Vol. III. No 3. Oxford: Oxford University Press. pp. 29-59.

Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. In *Applied Linguistics*. vol. 6. No. 2. Oxford: Oxford University Press. pp.101-117.

Ellis, R. (1992). *Understanding Second Language Acquisition* (12ªed.). Oxford:

línguas estrangeiras

⁴⁵ A teoria de otimização da estrutura curricular no ensino superior.

⁴⁶ Introdução à linguística cultural

⁴⁷ Língua e Cultura: Comparação Cultural de língua inglesa e de LC

Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Estrela, A. (1994). *Teória e prática de observação de classes: uma estratégia a formação de professores* (4ª ed). Porto: Porto Editora.

Ferreira, M. M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

Figuereido, F.J. (1997). *Aprendendo com os erros: uma perspetiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG.

Fleury, M.T.L. (1999). *The management of culture diversity: lessons from Brazilian Companies*. Industrial management & Data Systema, V.99 (03).

Florian, C. (2005). *Sociolinguistics: The study of speakers choices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fonseca, M. L. S. M. (1997). Aprender uma segunda língua/Aprender numa LS. *Actas do Seminário internacional de português como LE*. Macau: Universidade de Macau , DSEJ.

Guan, S. J. (1995). *跨文化交流学*⁴⁸. Beijing: Beijing University Press.

Hall, J. K. (1993). The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Vol.14, No.2, 145-166.

Hammerly, H. (1982). *Synthesis in language teaching*. Blaine, WA; Seconde

⁴⁸ Estudo de Cross-cultural

Language Publications.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Amadora: McGraw-Hill.

Hargreaves, L. E. S. (2004). *Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e tradução. Brasília: Universidade de Brasília.

Heather, W. A & Kate, P. (2010). Exploring the feasibility of a pedagogy of multiliteracies in introductory foreign language courses. *L2 Journal*. Volume 2(1), UC Consortium for Language Learning & Teaching, UC Davis, 119-142.

Huang, R. (2005). Chinese international students' perceptions of the problem-based learning experience. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*. 4,(2), 117-123.

Huot, R. (2002). *Métodos quantitativos para as ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Hu, W. Z. (1997). *文化与交际*⁴⁹. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Hu, W. Z. (1999). *跨文化交际概论*⁵⁰. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Hu, W. Z. & Gao, Y. H. (1997). *外语教学与文化*⁵¹. Changsha: Hunan Education Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*.

⁴⁹ Cultura e comunicação

⁵⁰ Introdução à comunicação intercultural

⁵¹ Ensino de LE e cultura

- Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier.
- Inês, D. (2000). O uso da língua e o oral e o escrito. *Língua Portuguesa-Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 345-419.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*. 75 (1), 74-101.
- Geertz, C. A. (Ed.) (1989). *Interpretação das culturas*. Guanabara Koogan: Rio de Janeiro.
- Gentilhomme, Y. (1995). Où il est question de lexiculture, de cheval de troie, et d'impressionnisme. *Études de Linguistique Appliquée*. Vol. 97. Paris: Didier Érudition.
- Gil, A. C. (1995). *Como elaborar projetos e pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (1999). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- Gudykunst, W. (2004). *Theorizing about intercultural communication*. London: Sage Publications.
- Gumperz, J. J. & Cook-Gumperz, J. (1982). Introduction: language and the communication of social identity. In J.J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 1-21.
- Jean-Claude, B. & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual*

education. Main Version, Draft 1. Strasbourg: Council of Europe- Language Polivy Division.

Jia, Y. X. (1997). 跨文化交际⁵². Shanghai: Editora de Educação de Línguas Estrangeiras.

Johnson, K. (2000). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Keesing, F. M. (1972). *Antropologia cultural, fundo de cultura*. Rio de Janeiro: Fundo da Cultura.

Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *Tesol Quaterly*. vol. 40, n.1, (03), 183-210.

Koller. W. (2000). 翻译研究简介⁵³. Beijing: Beijing Foreign Languages Press.

Kopschitz, L. X. B. & Mattos, M. A. B. (1993). A lingüística aplicada e a linguística. In *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: Institutos dos Estudos da Linguagem, v. 22, 07-23.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). *Principles in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1983). Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*. 16 (6), 437-448.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. (4^a ed.). New York: Longman.

⁵² Comunicação intercultural

⁵³ Introdução aos estudos de tradução

- Krashen, S. (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. *Towards a new intergration of language and culture*. Middlebury, VT: Northeast Conference.
- Krashen, S. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1994). Bilingual education and second language acquisition theory. In Bilingual Education Office (ed.), *Schooling and language-minority students: A theoretical framework* (2^aed., pp.47-75). Los Angeles: Evaluation Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Krashen, S. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*. 8 (2), 83-92.
- Krashen, S. (1998a). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1998b). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2003). Teaching language along the faultline. In *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Greenwich (Connecticut): Information Age Publishing.
- Krashen, S. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*. 90, 249-252.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. MI: University of Michigan Press.
- Lafayette, R. C. (1975). *The cultural revolution in foreign languages: A guide for building the modern curriculum*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

- Lafayette, R. C. (1978). *Teaching culture: Strategies and techniques*. Virgúnia: Arlington.
- Laraia, R. D. B. (2005). *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Leffa, V. J. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bonh & P. Vandresen, *Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Leiria, I. (1996). Aquisição de uma língua não materna- um exemplo: o aspeto verbal. *Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, pp. 71-84.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: FCG-FCT.
- Li, F. (2008). *高中英语课堂文化知识教学*⁵⁴. Shanghai: Huazhong Normal University.
- Lima, A. M.; Martinez, B., & Filho, J. L. (1979). *Introdução à antropologia cultural* (3ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lustig, M. W. & Koester, J. (1999). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. (3ª ed.). New York: Longman.
- Macedo, J. B. (1983). *Estão a Assassinar o Português!* Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p.55.
- Marchiori, M. R. (2001). *Cultura organizacional: conhecimento estratégico no relacionamento e na comunicação com os empregados*. São Paulo: USP.

⁵⁴ O ensino cultural nas aulas de inglês nas escolas secundárias.

- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7ª ed.). São Paulo: Atlas, S. A..
- Delgado-Martins, M. R. & Ferreira, H. G. (2006). *Português corrente: estilos do português no ensino secundário*. Lisboa: Caminho.
- Marques, M. E. R. (2003). *Português, LS*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M. H. M. (2008). *O ensino do Português como Língua não Materna: algumas recomendações*. Consultado na página web da ILTEC. Através de: <http://www.iltec.pt/pdf/recomendacoes%20ao%20ministerio.pdf>
- Mendes, E. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- Mendes, E. (2008). *Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural*. Campinas: Pontes.
- Mendes, E. (2010). Por que ensinar língua como cultura? In *Língua e cultura no contexto de português LE*. Campinas: Pontes.
- Menezes, E. (1973). Diatay Bezerra. Fundamentos sociológicos da comunicação. In: *Fundamentos científicos da comunicação*. Petrópolis: Vozes.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Miao, J. (2002). 人本主义教学：外语教育中文化教学模式⁵⁵. Nanjing: Nanjing Normal University.
- Miranda, M. N. S. C. (1994). *Diferença, caminho para a igualdade: um contributo para o estudo da minoria cigana em escolas do 1º ciclo do ensino básico da*

⁵⁵ Ensino do humanismo: Modelo do ensino cultural na educação de línguas estrangeiras.

zona do Porto. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Moderno dicionário de LC. (2010). Shanghai: Shanghai Dicionário Editora

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Moita, L. P. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L. P. Moita (Org.), *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial: 85-107.

Moran, P. R. (1990). *A framework for teaching culture*. Brattleboro: School for International Training.

Moran, P. R. (2004). *Teaching culture: perspectives in practice*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Morris, C. W. (1975). Sprechen und menschliches Handeln. In H. G. Gadamer & S. P. Volger (Hsg.), *Neue Anthropologie*. Stuttgart.

Moutinho, R. & Almeida, F. J. C. P. (2011). Aprender PLE na universidade. In F. J. C. P. Almeida (org), *Fundamentos de abordagem e formação de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes, pp. 65-79.

Musgrave, P. W. (1994). *Sociologia da educação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Neto, F. (1997). *Psicologia intercultural: nós e outros*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nield, K. (2004). Questioning the myth of the chinese learner. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*. 16 (3), 189-196.

Nobles, W. (1990). The infusion of African and African-American content: a question os content and intent. In A. Hillard, et al. (eds.). *Infusion of african anERICAN*

- content in the school curriculum*. Morristown, N. J.: Aaron Press.
- Noyau, C. (1984). Communiquer quand on ignore la langue de l'autre. In VVAA: *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: P.U.V..
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, E. M. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural: Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Universidade Estadual de Campinas
- Paiva, V. L. M. O. (2005). Como se aprende uma LE? In E. B. A. Anastácio; M. R. T. L. Malheiros, & M. C. R. Figliolini (Orgs), *Tendências contemporâneas em letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, pp. 127-140.
- Pereira, D. (1998). *O ensino da língua portuguesa como 2ª língua: povos, culturas e pontes: histórias de linguagem*. Lisboa: ME/DEB.
- Peres, A. N. (2000). *Educação intercultural utopia ou realidade?* (2ª ed.). Porto: Profedições.
- Perotti, A. (1997). *Apologia intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional. Sobre *Educação para o século XXI* (1996). Através de: <http://www.comitepaz.org.br/dellors.htm>
- Relatório Mundial da UNESCO (1999). *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Através de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Porter, R. & Samovar. L. (1997). *Intercultural communication*. Boston: A Reader.
- Qu. C. (2006). *Introdução da filosofia chinesa e cultura chinesa*. Ningxia: Ningxia Press.

- Richard, A. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Richards, J. C. (1978). *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Richards, J. C. (2000). *Approches and methods in language teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Richards, J. C. J & Rodgers, S.T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram & M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (1997). *Intercultural communication: a reader* (8th ed.). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A.; Porter, R. E., & McDaniel, E. R. (2009). *Communication between cultures* (7th ed.). Canada: Nelson Education.
- Samovar, L. A.; Porter R. E., & Stefani, L. A. (2000). *Communication between cultures* (3rd ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Sapir, E. (1954). *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Sapir, E. (2008). The collected works of Edward Sapir. In P. Swigers (Ed). *General*

linguistics. Berlin: Walter de Gruyter.

Saussure, F. D. (1966). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. p. 25.

Seelye, H. N. (1997). *Teaching culture strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Senge, P. (1990). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.

Shotton, R. (1991). Cultural studies in foreign language education. *Language Learning Journal*. 3, pp. 68-70.

Simone, S. (2004). Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL. V. 2, n.2.

Silva, A. S. & Pinto, J. M. (1999). *Metodologia das ciências sociais* (10ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Silva, M. C. V. da (2006). Ethnic Discrimination in the Classroom: A Case Study in a Portuguese School. In: *Race, Equality and Teaching*, vol. 24 (3); 40-43.

Silva, M. C. V. da (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.

Silva, M. & Tamen, M. I. (1981). *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Soares, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (17ª ed.). São Paulo: Ática.

Solla, L. (2008). Ensino do português em contextos de diversidade linguística. *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ILTEC/Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 295-303.

- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Setúbal: Profedições.
- Spada, N. (2004). Linguística Aplicada ao ensino de LE: uma entrevista com Nina Spada. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. ReVEL. Vol. 2, n. 2. pp. 37-45
- Spencer-Oatey, H. (2012). *What is culture? A compilation of quotations*. GlobalPAD Core Concepts. Disponível em: <http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural>
- Sperber, D. (2000). *Relevance: communication and cognition* (2nd. Ed.) Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Steele, R. (1989). Teaching language and culture: old problems and new approaches. *Georgetown University roundtable on languages and linguistics*. Washington: Georgetown University Press.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: OUP.
- Swaffar, J. K. & Arens, K. (2005). *Remapping the foreign language curriculum: An approach through multiple literacies*. New York: Modern Language Association of America.
- Tang, X. B. (2005). *后现代主义与文化理论*⁵⁶. Beijing: Beijing University Press.
- Tavares, A. P. (2008). Ensino-aprendizagem do português como LE. *Manuais de Iniciação*. Lisboa: Lidel.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: Guilford Press.
- Tylor, E. B. (1977). *La cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4^a. Ed.). Lisboa:

⁵⁶ Teoria cultural e pós-modernismo.

Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (2009). *Relatório mundial da Unesco – Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Paris. Acedido em: 13 de agosto de 2013 em <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

Verschueren, J. (2000). *Understanding pragmatics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Vieira, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas*. 4, pp. 127-147.

Vieira, R. (1999). Quem sou eu e quem os outros pensam que sou. *Ser Igual ser Diferente: encruzilhadas da Identidade*. Porto: Editora Profedições.

Wang, Z. Y. (2005). 以跨文化交往为目的的外语教学 - 系统功能语法与外语教学⁵⁷. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Waleskoa, A. H. (2006). *A interculturalidade no ensino comunicativo de LE: um estudo em sala de aula com leitura em Inglês*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Wang, S. Y. (1988). *O português para um chinês*. Lisboa: Instituto Rainha D. Leonor.

Wardhaugh, R. (2000). *Introduction to sociolinguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Wen, X. J. (2002). 课堂教学中的非语言交际研究⁵⁸. Nanjing: Nanjing Normal University.

Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* (2ª ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

⁵⁷ Ensino de línguas estrangeiras com o objetivo de realizar intercâmbios culturais - Gramática sistêmico-funcional e ensino de LE

⁵⁸ O estudo da comunicação não-verbal em sala de aula.

- Widdowson, H.G. (1973). *An applied linguistic approach to discourse analysis*. PhD Thesis. University of Edinburgh: Dept. of Linguistics.
- Wray, A. (2000). *Projects in linguistics: a practical guide to researching language*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Yang, Y. (2009). *跨文化交际能力的界定与评价*⁵⁹. Beijing: Beijing Language and Culture University.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Žegarac, V. (2007). A cognitive pragmatic perspective on communication and culture. In H. Kotthoff & H. Spencer-Oatey (eds.), *Handbook of Intercultural Communication*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 31–53.
- Zhao, Y. P. & Li, J. L. (1999). *Cultural and communication*. Beijing: Chinese People's University Press.

⁵⁹ Definição e avaliação da competência comunicativa intercultural.

ANEXOS

APÊNDICE I: Guião de entrevista ao aluno

I – Tema

A sensibilização e a consciência da comunicação intercultural do aluno na aprendizagem do português como LE.

II – Objetivos gerais

- 1 – Recolher informação relevante sobre a sensibilização e a consciência da comunicação intercultural nas aulas de português como LE.
- 2 – Conhecer as características dos alunos que ajudam a analisar os fatores para desenvolver a competência comunicativa intercultural dos alunos.
- 3 – Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE.
- 4 – Obter dados que contribuam para proceder a análises sobre a função da intervenção pedagógica cultural e intercultural para a melhoria do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LE.

III – Objetivos específicos e estratégias

Blocos	Objetivos específicos	Perguntas	Observações
Legitimação da entrevista e motivação A	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1 – Informar das finalidades da investigação: criar uma relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos e a intervenção pedagógica cultural e intercultural nas aulas para promover a aprendizagem do aluno nessa área.	

		<p>2 – Motivar os alunos a participar, pois os seus contributos são absolutamente imprescindíveis para o êxito do trabalho.</p> <p>3 – Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.</p> <p>4 – Obter autorização para a gravação da entrevista</p>	
<p>Perfil do entrevistado – percurso académico B</p>	<p>Conhecer o percurso académico do(a) entrevistado(a).</p>	<p>1 – Faça uma breve descrição do seu percurso académico, se faz favor.</p> <p>1.1. – Há quantos anos aprende o português?</p> <p>1.2. – Tem experiência de estudar nos países/regiões da/com língua portuguesa? Quanto tempo?</p>	
<p>A classe, em geral C</p>	<p>Definir pontos de referência para a caracterização da classe.</p>	<p>1 – Na sua turma, os colegas apresentam diferentes atitudes sobre o ensino no âmbito cultural e intercultural? Quais?</p> <p>2 – Qual é a impressão geral do ensino do professor/atividades do professor na sala de aula, sobre conhecimentos da cultura portuguesa?</p> <p>3 – No aspeto do ensino no âmbito cultural e intercultural, qual é a diferença entre as aulas na China e as aulas no estrangeiro, por exemplo, em Portugal, no Brasil ou em Macau? (Para os alunos que têm experiência de estudar nos PLP)</p>	
<p>Caraterização do</p>	<p>Conhecer as características</p>	<p>1 – Conhece o significado de comunicação intercultural na aprendizagem de uma LE?</p>	<p>Vamos fazer uma</p>

aluno D	s do(a) entrevistado (a).	<p>Como explica?</p> <p>2 – Geralmente mostra entusiasmo pelos conteúdos sobre a cultura nas aulas? Como?</p> <p>3 – Em que conteúdos culturais está mais interessado nas aulas? Por exemplo: sobre as tradições da cultura popular? A história? As crenças? A arte? A política? O texto literário? A música? Outros.</p> <p>4 – Gosta de ter mais contato com a cultura portuguesa em vez dos conteúdos sobre a gramática portuguesa? Justifique.</p> <p>5 – Quais as barreiras à comunicação entre os alunos chineses e os professores estrangeiros/os estrangeiros? (O desejo de comunicar? A limitação do nível da língua? A limitação do conhecimento sobre a língua e cultura? Ou outros motivos?)</p> <p>6 – Que dificuldades foram sentidas em apresentar as suas opiniões reais ao professor quando teve vontade de contatar com aquela cultura diferente (cultura portuguesa)?</p>	<p>comparação com as opiniões dos professores segundo os dados recolhidos pela entrevista ao professor.</p>
A aprendiza gem E	1 – Conhecer a situação da aprendizagem do português como LE na	<p>1 – Gosta de fazer perguntas nas aulas ou no processo de estudar? Em que área? Sobre a gramática ou sobre os conhecimentos culturais? Ou outros?</p> <p>2 – Tem vontade de comunicar (falar ou escrever, etc.) com os professores estrangeiros (que falam a língua portuguesa</p>	

	<p>opinião dos alunos chineses.</p> <p>2 – Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o desenvolvimento da competência lexical no âmbito do ensino-aprendizagem do português como LE.</p>	<p>como LM) fora das aulas? E com os professores chineses (que falam a LC como LM)?</p> <p>3 – Costuma falar português com os colegas nas aulas? Fora das aulas? Na residência? Outros casos?</p> <p>4 – No processo da aprendizagem, escreve mais, lê mais, ouve mais ou fala mais?</p> <p>5 – De que disciplina gosta mais? Porquê?</p> <p>6 – Na sua opinião, que disciplina é mais útil para o desenvolvimento da competência no uso do português?</p> <p>7 – Qual é a sua maior dificuldade no processo da aprendizagem?</p> <p>8 – Já teve conhecimento sobre a função do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural na aprendizagem de uma LE? Como?</p> <p>9 – É difícil fazer uma ligação entre as duas culturas e duas línguas no processo de aprendizagem?</p> <p>10 – Os choques entre dois sistemas culturais existe no processo de aprendizagem? Quais?</p> <p>13 – Gosta mais dos conteúdos linguísticos culturais e sociais ou dos conteúdos sobre léxico-gramática nas aulas? Justifique.</p> <p>15 – O que é mais importante para a aprendizagem de uma LE, ou seja, para a</p>	
--	--	--	--

		aprendizagem do português como LE: saber as regras gramaticais ou saber as regras de comunicação? Porquê?	
O conceito de comunicação intercultural nas opiniões dos alunos	Recolher informação sobre o conceito e o papel de comunicação o intercultural nas opiniões dos entrevistados	1 – O que entende por comunicação intercultural? 2 – Acha que existe uma relação entre a comunicação intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE? Qual(uais)?	
Aspectos relacionais	Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE.	1 – Na sua opinião, qual é o objetivo final da aprendizagem do português como LE? Por exemplo, conhecer uma nova língua e cultura? Saber falar português para encontrar emprego? Ter mais conhecimento sobre aquele mundo diferente? Desenvolver a competência da comunicação intercultural? Outros? 2 – Tem dificuldade em aceitar ou integrar as diferenças, quer dizer, as coisas, povos ou culturas diferentes? 3 – Tem amigos estrangeiros? Tem muitos? Que língua fala com eles? Comunicar com os amigos estrangeiros ajuda a desenvolver	

		<p>os conhecimentos sobre a língua e a cultura?</p> <p>4 – Se estivesse a viver e a estudar em Portugal, agora por exemplo, acha que aquele contexto ajudaria muito a aprender e a melhorar o seu nível do português? (Para os alunos que nunca estudam fora da China?)</p> <p>5 – A sua experiência de estudar nos países/regiões da língua portuguesa ajuda muito a melhorar o nível do português? Ajuda muito a desenvolver a competência comunicativa intercultural? Ou ajuda pouco? Explique a sua situação/o seu caso .</p> <p>6 – Acha que o uso da linguagem verbal é tudo para a comunicação?</p> <p>7 – As capacidades de ouvir, falar, ler, escrever de uma língua fazem parte da competência comunicativa, na sua opinião?</p> <p>8 – As capacidades de ouvir, falar, ler, escrever de uma LE fazem parte da competência comunicativa intercultural, na sua opinião?</p> <p>9 – Na sua opinião, qual é a relação entre os resultados de exames, o nível do português e a competência comunicativa?</p> <p>10 – Acha que tem consciência intercultural? Sabe como promover a sua consciência intercultural?</p>	
--	--	--	--

Considera ções Finais H	Recolher informação que o(a) entrevistado (a) julgue ser pertinente para o estudo em questão	Há mais alguma informação que considere importante acrescentar relacionada com o tema que falamos hoje? Ou tem algumas dúvidas sobre o tema?	
----------------------------------	---	--	--

APÊNDICE II: Guião de entrevista ao professor

I – Tema

A comunicação intercultural e a intervenção pedagógica intercultural do professor no ensino-aprendizagem do português como LE.

II – Objetivos gerais

- 1 – Recolher informação relevante sobre a intervenção pedagógica cultural e intercultural do professor nas aulas de português como LE;
- 2 – Avaliar o papel ou o impacto do professor no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural ao nível da intervenção pedagógica cultural e intercultural;
- 3 – Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE.
- 4 – Obter dados que contribuam para proceder a análises sobre a função da intervenção pedagógica cultural e intercultural para a melhoria do ensino-aprendizagem da língua portuguesa como LE.

III – Objetivos específicos e estratégias

Blocos	Objetivos específicos	Perguntas	Observações
Legitimação da entrevista e motivação	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1 – Informar as finalidades da investigação: criar uma relação entre a comunicação intercultural e a intervenção pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de uma LE para apoiar o trabalho do professor nessa área. 2 – Motivar o professor a participar, pois o seu contributo é absolutamente imprescindível para o êxito do trabalho.	

		<p>3 – Colocar o professor na situação de membro da equipa de investigação; criar uma ajuda recíproca e um intercâmbio entre o professor e a equipa de investigação.</p> <p>4 – Assegurar a confidencialidade das informações prestadas (e da sua ação em situação de aula, a observar).</p> <p>5 – Obter autorização para a gravação da entrevista</p>	
<p>Perfil do entrevistado – do percurso académico e profissional</p> <p>B</p>	<p>Conhecer o seu percurso académico e profissional</p>	<p>1 – Faça uma breve descrição do seu percurso académico e profissional, se faz favor.</p> <p>2 – Que disciplinas/aulas ensina em geral?</p> <p>3 – Há quantos anos trabalha como professor(a) de português?</p>	
<p>A classe, em geral</p> <p>C</p>	<p>Definir pontos de referência para a caracterização da turma.</p>	<p>1 – As diferentes turmas apresentam diferentes atitudes sobre a intervenção pedagógica cultural e intercultural? Se sim, na sua opinião, o que causa as diferenças? Se não, na sua opinião, porque não há diferenças?</p> <p>2 – Qual é a impressão geral das turmas no aspeto da aceitação das intervenções culturais pelo professor?</p>	
<p>Caraterização dos</p>	<p>Conhecer as características</p>	<p>Segundo a sua experiência de contato com os alunos:</p>	<p>Vamos fazer uma</p>

alunos do entrevista do D	s dos alunos na opinião do professor.	<p>1 – Acha que os alunos conhecem o significado da comunicação intercultural na aprendizagem de uma LE?</p> <p>2 – Os alunos mostram entusiasmo pelos conteúdos sobre a cultura nas aulas? Como?</p> <p>3 – Em que conteúdos culturais os alunos estão mais interessados nas aulas? Por exemplo: sobre as tradições da cultura popular? A história? As crenças? A arte? A política? O texto literário? A música? Outros?</p> <p>4 – Os alunos gostam de ter mais contato com a cultura portuguesa em vez dos conteúdos sobre a gramática portuguesa? Como explica essa opção?</p> <p>5 – Quais as barreiras à comunicação entre os alunos chineses e os professores estrangeiros/os estrangeiros? (O desejo de comunicar? A limitação do nível da língua? A limitação do conhecimento sobre a língua e cultura? Outros motivos?)</p> <p>6 – Que dificuldades foram sentidas em conhecer as opiniões reais dos alunos para desenvolver o seu ensino no âmbito cultural e intercultural?</p> <p>7 – Como caracteriza os alunos que, em sua opinião, estão integrados na intervenção pedagógica cultural e intercultural?</p>	<p>comparação com as opiniões reais dos alunos segundo os dados recolhidos pela entrevista ao aluno.</p>
------------------------------------	--	---	--

O conceito de intervenção pedagógica cultural e intercultural	Recolher elementos sobre o conceito de intervenção pedagógica cultural e intercultural	O que entende por intervenção pedagógica cultural e intercultural?	
O ensino	1 – Conhecer a situação real do ensino do português como LE na China. 2 – Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o	1 – Já apresentou a importância do conhecimento sobre cultura para a aprendizagem de uma LE aos seus alunos? 2 – Que língua fala, em geral, nas aulas? 3 – Qual a percentagem dos conteúdos de intervenção pedagógica cultural ou intercultural nas suas aulas? 4 – Como é que os conteúdos sobre a cultura portuguesa eram introduzidos nas diferentes disciplinas? 5 – Na sua opinião, que papel desempenha a intervenção pedagógica cultural nas suas aulas? 6 – Quais são as dificuldades principais para uma intervenção pedagógica cultural nas suas aulas? 7 – Que tipo de materiais didáticos utiliza para introduzir os conteúdos sobre cultura?	

desenvolvi mento da competência lexical no âmbito do ensino-apre ndizagem do português como LE	<p>8 – Existem manuais/livros didáticos adequados para apoiar o seu ensino cultural? Quais?</p> <p>9 – É difícil fazer uma ligação entre as duas culturas e duas línguas no processo de ensino? Porquê?</p> <p>10 – Os choques entre dois sistemas culturais existem no processo de ensino? Quais?</p> <p>11 – Tem alguma experiência prática ou proposta que queira partilhar na área do ensino cultural ou do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos alunos?</p> <p>12 – Acha que conhecer a língua e saber fazer a conexão entre a língua e a cultura sempre será exige uma ordem, uma regularidade qualquer no processo de ensino?</p> <p>13 – Considera que devem ser introduzidos os conteúdos linguísticos nos culturais e sociais desde os primeiros níveis de aprendizagem de uma LE? Justifique.</p> <p>14 – Já tentou ligar as atividades quotidianas de ensino ao comportamento comunicativo intercultural nas aulas? Se sim, como ligar as duas coisas? Se não, por que não o fez?</p> <p>15 – O que é mais importante para dar um</p>	
---	--	--

		<p>acesso ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no processo de ensino?</p> <p>16 – Como tornar o método audiolingual no ensino que é instável e em contínua mutação, em algo relativamente estável para planificar a intervenção pedagógica intercultural na sala de aula?</p> <p>17 – Na sua opinião, como avalia a competência do uso do português e como avalia a competência comunicativa intercultural do aluno?</p>	
<p>Aspetos relacionais</p> <p>G</p>	<p>Verificar a relação entre o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e o ensino-aprendizagem de uma LE.</p>	<p>1 – Na sua opinião, qual é o objetivo final do ensino do português como LE? Porquê?</p> <p>2 – Acha que a intervenção pedagógica cultural e intercultural é importante para apoiar o ensino de um LE?</p> <p>3 – Comparando a metodologia tradicional (gramática-tradução) e a abordagem comunicativa, qual é o método mais eficaz para promover a aprendizagem do aluno chinês?</p> <p>4 – O uso da linguagem verbal e não verbal está ligado diretamente a regras socioculturais de interação?</p> <p>5 – As capacidades de ouvir, falar, ler, escrever de uma língua fazem parte da competência comunicativa?</p> <p>6 – As capacidades de ouvir, falar, ler,</p>	

		<p>escrever de uma LE fazem parte da competência comunicativa intercultural?</p> <p>7 – Qua é a relação entre a competência linguística e a competência comunicativa?</p> <p>8 – Como é que faz para avaliar as capacidades do uso de uma LE ou os níveis de LE do aluno?</p> <p>9 – Como é que faz para avaliar a competência comunicativa intercultural do aluno?</p> <p>10 – Qual é a relação entre os resultados de exames e a competência comunicativa do aluno?</p> <p>11 – Os professores desempenham papéis para promover a consciência intercultural do aluno? Como?</p> <p>12 – Quais são as funções que os professores desempenham para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural do aluno?</p> <p>13 – Como será possível desenvolver a consciência da comunicação intercultural desde os primeiros níveis de aprendizagem de uma LE?</p>	
<p>Considera</p> <p>ções</p> <p>Finais</p> <p>H</p>	<p>Recolher</p> <p>informação</p> <p>que o(a)</p> <p>entrevistado</p>	<p>Há mais alguma informação que considere importante acrescentar relacionada com o tema do estudo?</p>	

	(a) julgue ser pertinente para o estudo em Questão		
--	---	--	--

APÊNDICE III: Questionário para professor

Este questionário faz parte da tese relativa ao doutoramento em Ciências da Educação intitulada “*A comunicação intercultural ao nível da intervenção pedagógica no ensino do português como LE a alunos chineses na China*”, que tem como objetivo analisar as propostas para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural ao nível da intervenção pedagógica, contribuindo assim para o ensino-aprendizagem do português como LE dos alunos chineses.

Instruções:

- O questionário é anónimo e será utilizado apenas como fonte de pesquisa.
- Preencher os espaços em branco ou assinalar com um “x” na(s) alternativa (s) de múltipla escolha, se for o caso.
- Use os espaços fornecidos para acrescentar o que achar necessário.

DADOS PESSOAIS

Idade: _____

Sexo: ☐Feminino ☐Masculino

Nacionalidade: _____

Habilitações Literárias: _____

Há quantos anos leciona? _____

Que áreas de formação contínua recebe da instituição na qual trabalha?

SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

1. Que recursos utiliza para desenvolver as práticas de comunicação em sala de aula?

☐textos do livro didático utilizado em aulas

☐textos que seleciona em livros didáticos variados

☐material autêntico, selecionado em revistas e jornais dos países de língua portuguesa

☐ material autêntico, selecionado entre folders, folhetos e propagandas na internet

☐ Outro(s). Quais? _____

2. Que tipos de textos geralmente utiliza nas atividades do ensino em sala de aula?

☐ textos científicos

☐ diálogos

☐ poemas

☐ histórias ou contos para crianças

☐ textos literários

☐ mensagens/cartas

☐ letras de música

☐ anúncios/publicidade

☐ textos relacionados com cultura/história/sociedade dos países de língua portuguesa

☐ outro(s). Quais? _____

3. Qual a frequência da aplicação de atividades de comunicação/conversação em sala de aula?

☐ Aproximadamente _____ vezes por semana/Aproximadamente _____ vezes por mês

☐ Não usa.

Porquê? _____

4. Nas práticas do ensino em sala de aula, qual a média de tempo geralmente dispensado para:

- a introdução do assunto do texto a ser lido: _____ minutos

- explicação de conhecimentos efetivos no texto: _____ minutos

- a tradução do texto: _____ minutos

- atividades de prática das palavras novas que surgem no texto: _____ minutos

- reflexões de conhecimentos interculturais sobre o texto (comparações entre a cultura chinesa e a dos países da língua portuguesa ou apresentação das características culturais dos países da língua portuguesa): _____ minutos.

- outras atividades. Quais? Quanto tempo? _____

5. Nos textos que utiliza em sala de aula, os aspetos culturais são apresentados:

☐ explicitamente (o objetivo do texto é informar sobre aspetos culturais)

☐ implicitamente (pode-se observar algum tipo de informação cultural presente no texto)

☐ não são apresentados

Observações: _____

6. A maioria dos textos que utiliza permite algum tipo de comparação/reflexão sobre as diferenças ou as relações entre cultura chinesa e cultura dos países da língua portuguesa?

☐ sim

☐ não

7. Com que frequência os alunos fazem perguntas ao respeito de aspetos de outras culturas (comportamentos, hábitos, crenças, práticas sociais, costumes e tradições) em sala de aula?

☐ sempre/quase sempre

☐ às vezes

☐ raramente

☐ nunca

8. Os alunos mostram-se motivados para os conhecimentos sobre culturas? Justifique.

SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS

1. Nas suas atividades do ensino, o livro didático adotado é utilizado:

- ☐ Como único material
- ☐ Paralelamente a outros materiais
- ☐ Não se usa o livro didático, usam-se os materiais didáticos escolhidos pelo próprio professor.

2. Se usa o livro didático no seu ensino, está satisfeito/a com os textos apresentados no livro didático utilizado? Justifique.

- ☐ sim ☐ não

3. A maioria dos textos apresentados no livro didático ou nos materiais didáticos utilizados são:

- ☐ artigos científicos
- ☐ histórias
- ☐ literários
- ☐ culturais
- ☐ linguísticos

Outros: _____

4. Os textos com informações culturais utilizadas nas aulas apresentam:

- ☐ apenas aspetos positivos a respeito da cultura dos países de língua portuguesa.
- ☐ aspetos positivos e negativos (problemáticos) das culturas da China e dos países de língua portuguesa.

5. Dos objetivos do ensino do português como LE abaixo citados, assinale aqueles presentes na maioria dos textos apresentados nos materiais didáticos utilizados:

- ☐ Apresentar eventos históricos e pessoas famosas.
- ☐ Apresentar aspetos geográficos e sua influência nos estilos de vida das pessoas.

- ☐Apresentar aspetos linguísticos e culturais e o seu uso na produção de frases novas na comunicação intercultural
- ☐Possibilitar a aprendizagem de conhecimentos linguísticos e gramaticais (incluindo literatura, arte, filme, etc).
- ☐Consciencializar os alunos sobre uma variedade de culturas (China e os países de língua portuguesa).
- ☐Consciencializar os alunos sobre a existência de diferentes sub-grupos culturais (profissões, interesses, etc).
- ☐Consciencializar os alunos sobre tópicos socialmente aceitáveis ou ritualísticos em diferentes sociedades.
- ☐Comparar o conhecimento dos alunos sobre a cultura estrangeira com os da própria cultura.
- ☐Comparar as diferenças e similaridades entre a cultura chinesa e a cultura estrangeira, especialmente as culturas dos países de língua portuguesa.
- ☐Consciencializar os alunos sobre estereótipos culturais.
- ☐Conhecer as expetativas dos estrangeiros e seu próprio comportamento em relação às outras culturas.

6. O/A professor/a participou na escolha dos materiais didáticos na sua universidade?
Em caso afirmativo, que critérios utilizou?

7. Algum elemento que considere importante mencionar sobre o tema deste questionário.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE IV. Os temas dos trabalhos finais dos alunos do quarto ano para obter diploma de licenciatura

No ano 2012:

	Título do trabalho final
1	Análise das Motivações Económicas e Sociais das Greves em Portugal entre 2009 e 2011 浅析 2009-2011 年度葡萄牙罢工事件背后的经济和社会原因
2	Discurso Superficial sobre a Cultura da Comida Portuguesa 浅析葡萄牙饮食文化
3	Comentário da obra <i>Falar a Verdade a Mentir</i> “用谎言说真话”
4	Desenvolvimento de Ensino Português na China 葡语教学在中国的发展
5	Festas Tradicionais de Portugal 葡萄牙的传统节日
6	As Influências Portuguesas na Cultura Macaense 葡萄牙文化对澳门的影响
7	Influência da Propagação do Cavalheirismo durante a Idade Média de Portugal 葡萄牙中世纪骑士精神的影响
8	Análise Breve de Cultura de Portugal-"Cultura de Vinho" e "Cultura de Gastronomia" 浅析葡萄牙文化—徜徉葡国美食探索“酒文化”与“食文化”
9	葡萄牙文化在澳门的影响 A Influência da Cultura Portuguesa Em Macau
10	O Símbolo da Cultura Portuguesa - Vinhos Portugueses 酒文化在葡萄牙文化中的地位
11	A Discussão da Origem do Fado e a Sua Evolução 法多的起源及其发展
12	Influência da Literatura Portuguesa em Macau 葡萄牙语文学在澳门的影响
13	A tradução do 《As Gêmeas》- Uma Análise de Característica da Linguagem Utilizada na Literatura Infantil 通过对《双胞胎姐妹》的翻译简析儿童文学的语言特点
14	Análise da Indústria Automobilística do Brasil 巴西汽车工业发展现状分析
15	Fado: Ponte Portuguesa para A Comunicação intercultural 法多：葡萄牙跨文化交际的桥梁
16	Macau: Uma Plataforma de Serviço de Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa

	澳门：中国与葡萄牙国家经贸合作的服务平台
17	Dividendo Demográfico e o Seu Impacto no Comércio Sino-brasileiro 人口红利理论及其中巴贸易关系的影响
18	O Café do Brasil e o Seu mercado de consumo na China 巴西咖啡及其在中国的消费市场
19	As Telecomunicações Chinesas no Mundo Lusófono 葡语国家中的中国电信公司

No ano 2013:

	Título do trabalho final
1	Jorge Amado e Modernismo de Literatura do Brasil 由若热·亚马多浅谈巴西现代主义文学
2	Controle da Inflação Brasileira e Inspiração para a China 巴西通胀控制及其对中国的启示
3	A Cultura do Samba e a Sua Influência ao Brasil 桑巴文化及其对巴西的影响
4	Pequena Análise de Soja no Brasil e a Cooperação Neste Setor Entre a China e o Brasil 巴西大豆业浅析以及中巴在该领域的合作
5	A Cafeicultura e a potência do Mercado de Café na China 巴西咖啡文化及中国咖啡市场的潜力
6	Análise simplesmente sobre o período da navegação de Portugal 浅谈葡萄牙的大航海时代
7	Gigante na Península Ibérica 伊比利亚半岛上的巨人
8	Um Olhar para Macau com a Influência de Portugal 葡萄牙影响下的澳门一瞥
9	Carros Chineses no Brasil 中国汽车在巴西
10	Fernando Pessoa—O Maior Poeta Português do Século XX 二十世纪葡萄牙最伟大的诗人——费尔南多·佩索阿
11	A obra <i>Alquimista</i> -uma visão do mundo do espírito do escritor Paulo Coelho <牧羊少年奇幻之旅>-作家保罗·柯艾略精神世界窥探
12	Museus em Portugal-----Um Instrumento de Educação Fora de Escola 葡萄牙的博物馆——学校外的教育设施
13	Uma Comparação da Influência Cultural e Musical de Amália Rodrigues e Deng Lijun 阿玛利娅·罗德里格斯与邓丽君在音乐和文化方面的影响比较
14	A influência da cultura portuguesa para a vida moderna dos macaenses

	葡萄牙文化对澳门人现今生活的影响
15	A crise económica na Europa e greves em Portugal—o impacto social de greves e as medidas tomadas pelo governo português 欧洲经济危机与葡萄牙罢工事件 —— 社会影响和政府对策
16	O desenvolvimento do turismo do vinho 葡萄酒旅游的发展
17	A Indústria de Turismo do Brasil 浅谈巴西旅游业
18	Explorando “Cultura do Vinho” e “Cultura do Alimento” de Portugal 探索葡萄牙“酒文化”和“美食文化”
19	Análise da Azulejaria Portuguesa 浅谈葡萄牙瓷砖艺术
20	Analisando "Brasil é o Reino de Futebol" 浅析——巴西是足球王国
21	Análise das diferenças e as semelhanças em cultura e língua entre a Espanha e Portugal 浅谈葡萄牙对澳门文化的影响
22	Arte Musical dos Países Lusófonos 浅谈葡语国家音乐艺术
23	Análise da causa e influência da crise financeira de Portugal 浅析葡萄牙金融危机的起因和影响
24	A situação contemporânea da difusão da cultura e língua portuguesas em Macau 浅谈近现代葡萄牙语语言文化在澳门的传播现状
25	Crítica do filme Estação Central 浅评电影《中央车站》
26	Breve análise aos contatos iniciais entre a China e Portugal 简述中葡关系
27	Do Tratado De Windsor ao Mapa Cor-de-rosa: A História da relação entre o Império Britânico e o Império Português do Século XII ao Século XIX 大英帝国和十二至十九世纪的葡萄牙语帝国之间的历史关系
28	A comparação entre a culinária do Brasil e a da China 巴西的饮食文化同中国饮食文化的比较
29	Análise do desenvolvimento da economia e comércio do Brasil 论巴西经贸的发展、现状与前景
30	Comparação e influência mútua da cultura alimentar entre a China e Portugal 舌尖上的葡萄牙与中国-浅析中葡饮食文化差异及相互影响

No ano 2014

	Título do trabalho final
1	Análise breve de Usina Hidroelétrica de Três Gargantas da China e Usina Hidroelétrica de Itaipu do Brasil 简析中国的三峡水电站与巴西的伊泰普水电站
2	Comparação e análise sobre as questões relacionadas com a SIDA entre a China e o Brasil 中巴艾滋病有关问题比较与分析
3	O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá: Uma História de Amor -- tradução e comentários 《花猫和燕子小姐：一段爱情故事》-翻译评论
4	Os Recursos Turísticos do Brasil 巴西的旅游资源
5	As mudanças no estatuto das mulheres brasileiras e as suas influências 论巴西妇女地位的变化及其影响
6	Análise do setor de caju em Moçambique 对莫桑比克腰果业的分析
7	Origens e Aspetos Culturais da Alimentação Portuguesa 葡萄牙饮食文化与起源
8	A divulgação da língua e cultura chinesa nos países lusófonos e o seu significado 汉语和中国文化在葡语国家的传播与其意义
9	Análise dos vinhos portugueses 葡萄牙葡萄酒研究
10	Aplicação da importância de preposição na gramática de português 浅谈前置词在葡萄牙语语法中的重要性
11	A favela e a aldeia urbana no Brasil e na China 掀开巴西贫民窟之神秘面纱与对中国城市化的启示
12	A Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países Lusófonos 中国与葡语国家的经贸合作
13	A análise dos descobrimentos portugueses 分析葡萄牙地理大发现
14	As relações comerciais sino-brasileiras 中巴经贸关系
15	Cultura e desenvolvimento de vinho do Porto 波尔图葡萄酒文化及其发展历程
16	O samba e a sua influência no Brasil 巴西桑巴及其影响
17	O antecedente da expansão portuguesa na Idade Media 葡萄牙中世纪扩张的背景
18	O Dragão dança em Portugal 巨龙在葡萄牙起舞

19	A Firmação de Portugal- D.Afonso Henriques e os Descobrimentos 葡萄牙的独立和崛起-建国之父阿丰索·恩里克斯和航海大发现
20	A cultura e o desenvolvimento do Vinho de Portugal 葡萄牙葡萄酒的文化及发展
21	A situação e a perspetiva de desenvolvimento dos recursos naturais do Brasil 巴西资源开发现状及前景
22	O estado actual do caminho de ferro no Brasil e a perspetiva da cooperação sino-brasileira ferroviária 巴西铁路现状及中巴铁路合作前景
23	Os impactos económicos, culturais e sociais do Carnaval do Brasil 巴西狂欢节的经济、文化和社会影响
24	Religiões no Brasil 巴西的宗教
25	Uma pequena análise da educação e formação de adultos em Portugal e na China 中葡成人教育与培训简要分析
26	Estudo sobre Políticas de Imigração de Portugal 葡萄牙移民政策研究
27	As dificuldades dos chineses na aprendizagem da língua portuguesa 中国人学习葡萄牙语的难点
28	Estudo da Fusão Cultural entre o Oriente e o Ocidente através do Património e Literatura de Macau 从澳门历史遗产及文学看东西方文化融合
29	Recuperação económica do Brasil 巴西经济复兴
30	O Carnaval do Brasil e a Influência no País 巴西狂欢节及其影响
31	O café do Brasil 巴西咖啡
32	Apresentação geral da cortiça de Portugal 葡萄牙软木面面观

No ano 2015

	Título do trabalho final
1	As motivações e o processo dos Descobrimentos portugueses 葡萄牙地理大发现的原因和历程
2	Conclusão na gramática e vocabulário da tradução dum contrato 通过翻译某合同总结相关词汇及语法
3	o último reino de Portugal

	葡萄牙最后的王国
4	Um Olhar sobre O Discurso 浅谈“语篇分析”
5	A situação e os valores económicos de turismo de Portugal 葡萄牙旅游业现状及经济价值
6	Uma comparação da influência económica e cultural de futebol do Brasil e China 巴西足球与中国足球在经济、文化方面的影响比较
7	Análise sobre a censura em Portugal e as suas influências na cultura portuguesa 浅谈葡萄牙审查制度及其对葡萄牙文化的影响
8	Uma Análise de Várias Correntes da Produção do Vinho do Porto na sua História 浅析波尔图酒历史上的几大生产浪潮
9	Análise simplesmente a Revolução dos Cravos 浅谈康乃馨革命
10	Ensaio sobre a cegueira os pensamentos sobre humanidade e raciocínio 失明症漫记-关于人性与理性的思考
11	A Situação e a Cultura do Ameríndio Brasileiro 浅谈巴西土著印第安人现状及文化
12	O Mundo Através de uma Uva 一颗葡萄呈现的世界
13	Estudos sobre o desenvolvimento do setor hoteleiro de Portugal e a sua situação atual 葡萄牙酒店业发展及现状研究
14	Quais são os pontos que influenciam a personalidade do povo brasileiro? 影响巴西人性格的因素
15	O Carnaval e as culturas nacionais do Brasil 浅谈狂欢节与巴西民族文化
16	Instituto Confúcio de São Paulo no Brasil 巴西圣保罗孔子学院
17	A Cultura de café do Brasil 巴西咖啡文化
18	A inveja do sentimento nacional contemporâneo de Portugal e as suas influências. 葡萄牙当代民族情绪中的嫉妒与其影响
19	as influências do futebol no Brasil 足球运动对巴西的影响
20	Formação étnica e características étnicas do povo brasileiro 葡萄牙的民族形成和民族特色
21	Guerra Junqueiro e os ideais republicanos 由盖拉 荣凯陆浅谈葡萄牙理想共和
22	A situação da indústria do turismo em Portugal e perspectivas

23	葡萄牙旅游业现状及发展前景
	Futebol Português: A Geração de Ouro e os Três Grandes 葡萄牙足球“黄金一代”和三大豪门
24	Cortiça de Portugal e a sua função para vinho
	葡萄牙软木塞及其对葡萄酒的作用
25	Análise das diferenças e semelhanças culturais entre a China e Portugal através dos significados das palavras com origem em animais
	由动物词汇的寓意浅析中葡文化的异同
26	As influências culturais durante o processo da colonização de Portugal
	葡萄牙殖民进程中的文化影响
27	A origem e o desenvolvimento da indústria da cortiça portuguesa
	葡萄牙软木业的起源与发展
28	As Principais Regiões Produtivas e As Espécies de Vinho de Portugal
	葡萄牙的葡萄酒主要产区及种类
29	Paisagem natural de Portugal e a sua influência no turismo português
	葡萄牙的自然景观及其在葡萄牙旅游业中的作用
30	As influências da colonização portuguesa no Brasil
	浅谈葡萄牙殖民对巴西的影响
31	Luís de Camões e o Espírito Lusitano
	由卡蒙斯浅谈葡萄牙文化精神
32	A História do Percurso de Timor-Leste Rumo à Independência
	东帝汶独立之路